

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA – UDESC
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO – FAED
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA – PROFHISTÓRIA

CLARICE EHMKE GAYO

“ME OUVIRAM E ME ENXERGARAM”: ENSINO DE HISTÓRIA POR MEIO DE
NARRATIVAS DE MULHERES LAKLÃNÕ XOKLENG EM CONTEXTOS URBANOS

FLORIANÓPOLIS

2021

CLARICE EHMKE GAYO

“ME OUVIRAM E ME ENXERGARAM”: ENSINO DE HISTÓRIA POR MEIO DE
NARRATIVAS DE MULHERES LAKLÃNÕ XOKLENG EM CONTEXTOS URBANOS

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Ensino de História – PROFHISTÓRIA, da Universidade do Estado de Santa Catarina, como requisito para a obtenção do grau de Mestre em Ensino de História.

Orientadora: Prof.^a Dra. Luisa Tombini Wittmann.

FLORIANÓPOLIS

2021

Ficha catalográfica elaborada pelo programa de geração automática da
Biblioteca Setorial do FAED/UDESC,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Gayo, Clarice Ehmke
"ME OUVIRAM E ME ENXERGARAM" : ENSINO DE
HISTÓRIA POR MEIO DE NARRATIVAS DE MULHERES
LAKLÂNŌ XOKLENG EM CONTEXTOS URBANOS / Clarice
Ehmke Gayo. -- 2021.
146 p.

Orientadora: Luisa Tombini Wittmann
Dissertação (mestrado) -- Universidade do Estado de
Santa Catarina, Centro de Ciências Humanas e da Educação,
Programa de Pós-Graduação, Florianópolis, 2021.

1. Ensino de história. 2. História indígena. 3. Narrativas
Laklânō Xokleng. 4. Material didático. I. Wittmann, Luisa
Tombini. II. Universidade do Estado de Santa Catarina,
Centro de Ciências Humanas e da Educação, Programa de
Pós-Graduação. III. Título.

CLARICE EHMKE GAYO

“ME OUVIRAM E ME ENXERGARAM”: ENSINO DE HISTÓRIA POR MEIO DE
NARRATIVAS DE MULHERES LAKLÃNÕ XOKLENG EM CONTEXTOS URBANOS

Dissertação aprovada como requisito
parcial para a obtenção do grau de Mestre
no curso de Mestrado Profissional em
Ensino de História – PROFHISTÓRIA da
Universidade do Estado de Santa Catarina.

BANCA EXAMINADORA

Doutora Luisa Tombini Wittmann
Universidade do Estado de Santa Catarina

Membros:

Doutor Giovani José da Silva
Universidade Federal do Amapá

Doutora Cíntia Régia Rodrigues
Universidade Regional de Blumenau

Florianópolis, 07 de junho de 2021.

AGRADECIMENTOS

Contei com muitas colaborações para chegar até aqui.

Agradeço aos meus pais, Elmo e Margarida, que sempre incentivaram meus sonhos e, orgulhosos, acompanharam meus voos.

À minha família querida, que compreendeu minhas ausências durante o processo de escrita e acolheu as demandas de logística. Em especial, Tia Arlete, Uber particular e creche nas horas mais inusitadas; Ilca e Ademir, avós dedicados, a quem recorri muitas vezes.

Às minhas incansáveis irmãs, que ofereceram tudo o que podiam, como força para superar, ouvidos atentos, conselhos certos e fé na minha capacidade. Amor e admiração por vocês.

À Helena e ao Augusto, filhos amados. Este trabalho é fruto de muitas privações, de desafios que só nós sabemos a dimensão, mas é resultado do carinho, da compreensão e de toda torcida que sempre tiveram em relação aos meus objetivos. Longas conversas para gente pequena entender as necessidades de pessoas grandes.

Ao Jairo, companheiro de uma vida. Se tudo foi possível, você também é responsável pela conclusão deste ciclo.

À torcida dos colegas de trabalho da E.E.B. Frei Policarpo e, particularmente, à equipe gestora, que não mediu esforços para organizar a burocracia necessária para a realização deste curso e gentilmente cedeu um espaço para estudos.

Aos amigos que encontrei na caminhada e aos colegas da turma de 2019 do PROFHISTÓRIA, foi um imenso prazer compartilhar tantos momentos com vocês, sobretudo, Robson Fonseca, parceiro em trabalhos maravilhosos, com quem compartilhei muitos cafés, conversas e a disciplina de Educação. Aprendi muito com sua dinamicidade e alegria.

Os muitos textos da nossa vida foram trocados e debatidos nas caronas de toda segunda-feira. Lamentamos a Notre-Dame em chamadas e desabafamos sobre escola, filhos e o impacto das aulas sobre África. Terapia de todo tipo foi possível nas idas e vindas a Florianópolis. Ao Daniel, gratidão pela leveza que nossa amizade trouxe nesta fase do mestrado.

Aos professores que inspiraram minha trajetória, em especial, à Professora Cristina Ferreira, que me iniciou na pesquisa e foi – e continua sendo – meu elo forte com a universidade. Sua presença e amizade são essenciais na minha carreira discente e docente.

Por anos, acreditei que os cursos de mestrado em universidades públicas não eram acessíveis para meros mortais como eu, porém sou grata aos professores Rogério Rosa Rodrigues, Cristiani Bereta da Silva, Caroline Jacques Cubas e Reinaldo Lindolfo Lohn pelas aulas acolhedoras que desmistificaram essa minha visão deturpada. As disciplinas de História de África e Cultura Afro-Brasileira e Ensino de História Indígena mudaram minhas concepções sobre o mundo.

À professoras Claudia Mortari e Luisa Wittmann, um agradecimento muito especial por tirarem meu chão e me fazerem perceber a constelação da qual faço parte.

Às professoras Dra. Claudia Mortari e Dra. Caroline Jacques Cubas, pela leitura minuciosa da dissertação e pelas contribuições na banca de qualificação.

Aos professores Dr. Giovanni José da Silva e Dra. Cíntia Régia Rodrigues, pela honra imensa de tê-los como examinadores da banca final e pelo aceite e leitura do trabalho.

Ao financiamento da CAPES, do qual fui bolsista, que tornou possível este estudo.

À Professora Luisa Tombini Wittmann, pela empatia nos encontros e pelo incentivo a cada correção. A orientação dedicada e comprometida foi um alento em tempos pandêmicos e fundamental para o processo de pesquisa e escrita.

Aos alunos e às alunas de agora e de tempos idos, aos quais registro um carinho imenso, pois motivam meu movimento na reciprocidade do ensinar e aprender.

Este trabalho é fruto de um lindo processo de escuta e aprendizado, com as narrativas de Maria Elis Tolym Nunc-Nfônro e Ana Roberta Uglô Patté, as quais têm minha profunda admiração.

RESUMO

O objetivo deste trabalho é contribuir com a implementação da Lei nº 11.645/2008 e de suas diretrizes correspondentes ao propor o estudo de narrativas indígenas no ensino de história indígena. A pesquisa resultou na elaboração de um site educativo, denominado “Gente Agente: investigação histórica”, e de um e-book adaptado para uso off-line, compostos de diversas fontes documentais que integram aulas-oficinas direcionadas ao 7º ano do ensino fundamental. O intuito das proposições didáticas é que os(as) estudantes conheçam a história regional indígena do Vale do Itajaí/SC e reflitam sobre indígenas que vivem atualmente em cidades, a partir, sobretudo, das trajetórias de mulheres Laklãnõ Xokleng. A história do povo Laklãnõ Xokleng é (re)construída, principalmente, através do diálogo com TCCs do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica (UFSC), sendo as narrativas de Maria Elis Tolym Nunc-Nfônro e Ana Roberta Uglõ Patté reveladoras das vivências dos povos indígenas no tempo presente, que resultam de um violento processo histórico e geram incansáveis lutas contemporâneas, como o combate ao racismo e o acesso ao ensino superior.

Palavras-chave: Ensino de história. História indígena. Narrativas Laklãnõ Xokleng. Material didático.

ABSTRACT

The present academic work aims at contributing to the implementation of Law number 11.645/2008 and its related guidelines by proposing the study of Indigenous peoples' narratives to the teaching of Indigenous history. The study has resulted in the creation of an educational website called "Gente Agente: Historical Investigation", and of an ebook adapted for offline use. They compose several documental sources that integrate lessons and workshops for the 7th grade of Elementary School. The purpose of the educational suggestions is that students can learn about the regional history of Indigenous in Vale do Itajaí in the state of Santa Catarina and reflect on the Indigenous people who currently live in cities based mainly on the trajectories of Laklãnõ Xokleng women. The history of the Laklãnõ Xokleng people is (re)constructed mostly through dialogue with term papers from the Curso de Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica (UFSC) [Southern Atlantic Forest Indigenous Intercultural Degree Course – University of the State of Santa Catarina]. Maria Elis Tolym Nunc-Nfônro and Ana Roberta Uglõ Patté's narratives reveal the experiences of Indigenous peoples in the present time, which result from a violent historical process and cause tireless contemporary struggles like the fight against racism and access to higher education.

Keywords: History teaching. Indigenous History. Laklãnõ Xokleng narratives. Teaching material.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Mapa da Mesorregião do Vale do Itajaí	14
Figura 2 - Maria Elis Tolym Nunc-Nfônro	20
Figura 3 - Ana Roberta Uglõ Patté	20
Figura 4 - Imagem do vídeo #MenosPreconceitoMaisÍndio	52
Figura 5 - Início da Oficina 2 do Caso Uglõ.....	57
Figura 6 - Pistas 1 e 2 da Oficina 2 do Caso Uglõ.....	58
Figura 7 - Final da Oficina 2 do Caso Uglõ	58
Figura 8 - Representação gráfica da TI Ibirama Laklãnõ e a divisão das aldeias	68
Figura 9 - Ocupação histórica dos Laklãnõ Xokleng	71
Figura 10 - TI Ibirama Laklãnõ e Reserva Biológica do Sassafrás.....	84
Figura 11 - Ana Roberta Uglõ Patté	87
Figura 12 - Maria Elis Tolym Nunc-Nfônro	89

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
ABRAMA	Associação O Brasil é minha Aldeia
ALESP	Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo
APIB	Articulação dos Povos indígenas do Brasil
ATL	Acampamento Terra Livre
AYA	Laboratório de Estudos Pós-Coloniais e Decoloniais
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEB	Câmara de Educação Básica
CEPin	Conselho Estadual dos Povos Indígenas
CHATA	Concepts of History and Teaching Approaches
CIMI	Conselho Indigenista Missionário
CIMIC	Comitê Indígena de Mudanças Climáticas
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPI	Conferência Regional de Política Indigenista
COMIN	Conselho de Missão entre os Povos Indígenas
ENEI	Encontro Nacional de Estudantes Indígenas
FAED	Centro de Ciências Humanas e da Educação
FATMA	Fundação de Amparo à Tecnologia e ao Meio Ambiente
FNLIJ	Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil
FUNAI	Fundação Nacional do Índio
FURB	Fundação Universidade Regional de Blumenau
IBGE	Instituto Brasileiro e Geográfico de Estatística
IES	Instituição de Ensino Superior
IFBA	Instituto Federal da Bahia
IMA	Instituto do Meio Ambiente
INBRAPI	Instituto Indígena para Propriedade Intelectual
ISA	Instituto Socioambiental
MEC	Ministério da Educação
MPF	Ministério Público Federal
NEAB	Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (UDESC)

NEI	Núcleo de Estudos Indígenas
NUCIME	Núcleo de Comunidades Indígenas de Minorias Étnicas
NEDC	Núcleo de Estudos em Direito Contemporâneos
NEPAN	Núcleo de Estudos e Pesquisas em Ambientes Amazônicos (UFAM)
NEXIN	Núcleo de Pesquisa Dialética Exclusão/Inclusão Social
OIT	Organização Internacional do Trabalho
ONHB	Olimpíada Nacional em História do Brasil
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PNLDL	Programa Nacional de Livros Didáticos de Literatura
PROFHISTÓRIA	Mestrado Profissional em Ensino de História
PROPEX	Pró-Reitoria de Pesquisa e Extensão
PSOL	Partido Socialismo e Liberdade
PUC/SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
PUC/RJ	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
SEMED	Secretaria de Educação de Blumenau
SESAI	Secretaria da Saúde Indígena
SPI	Serviço de Proteção ao Índio
SPILTN	Serviço de Proteção ao Índio e Localização de Trabalhadores Nacionais
STF	Supremo Tribunal Federal
SUS	Sistema Único de Saúde
TI	Terra Indígena
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
UDESC	Universidade do Estado de Santa Catarina
UEPG	Universidade Estadual de Ponta Grossa
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFAM	Universidade Federal do Amazonas
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFF	Universidade Federal Fluminense
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UFPeI	Universidade Federal de Pelotas

UnB	Universidade de Brasília
UNESC	Universidade do Extremo Sul Catarinense
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UNIFESP	Universidade Federal de São Paulo
UNIOESTE	Universidade do Oeste do Paraná
UNIRIO	Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro
UNISINOS	Universidade do Rio dos Sinos/ RS
UNISUL	Universidade do Sul de Santa Catarina
UTFPR	Universidade Tecnológica Federal do Paraná

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	13
2	GENTE AGENTE	30
2.1	ENSINO DE HISTÓRIA: PROPOSTA DIDÁTICA INVESTIGATIVA	30
2.2	APRENDER HISTÓRIA INDÍGENA COM INDÍGENAS	34
2.3	PROFESSOR(A): ARTESÃO(Ã) DO ENSINO-APRENDIZAGEM	47
2.4	CAMINHOS POSSÍVEIS NO ENSINO FUNDAMENTAL	56
3	O QUE NOS FALA O RIO PLATÊ?	68
3.1	CONTEXTO EM TEXTOS: OS LAKLÃNÕ	68
3.2	PACIFICAÇÃO: REGRAS DE UM CONTATO PREMEDITADO	75
3.3	BARRAGEM: OUTROS RUMOS NOVAS BATALHAS	78
3.4	AÇÕES E REAÇÕES: GREVE E ORGANIZAÇÃO POLÍTICA	82
4	TRAMAS DE UM POVO	86
4.1	“SER INDÍGENA AQUI, ALI E ACOLÁ”	86
4.2	CIDADES: “MINHA SELVA EM PEDRA SE TORNOU”	92
4.3	UNIVERSIDADE: INSTRUMENTO DE EMPODERAMENTO	102
4.4	MULHERES XOKLENG: PROTAGONISMOS SINGULARES	108
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	118
	REFERÊNCIAS	123
	ANEXOS	140

1 INTRODUÇÃO

Participar de um programa de mestrado sempre foi uma meta nas minhas escolhas profissionais. Graduei-me em História, na Universidade Regional de Blumenau (FURB), em 2000, e finalizei, três anos depois, a Pós-graduação em História e Acervos na mesma instituição. Apesar da rotina de sala de aula, atuando com ensino fundamental e ensino médio, nunca deixei a academia ficar distante. Cursos de aperfeiçoamento e semanas acadêmicas sempre foram uma constante. Particpei da Olimpíada Nacional em História do Brasil (ONHB) em mais de uma ocasião, na função de professora coordenadora de equipes, e realizei os cursos on-line oferecidos pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)¹; coordenei, por dois anos, um estágio como professora supervisora do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), da Política Nacional de Formação de Professores do Ministério da Educação (MEC)², na Universidade Regional de Blumenau (FURB). Acredito que estar envolvida com essas atividades e buscar constante aperfeiçoamento me permitiram o ingresso no Mestrado Profissional em Ensino de História (PROFHISTÓRIA), na Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), mesmo quase vinte anos depois do início da trajetória nos caminhos da história.

Com as leituras e os debates realizados na disciplina optativa de Ensino de História de África e Cultura Afro-Brasileira, ministrada pela Prof.^a Claudia Mortari, compreendi que a abordagem das minhas aulas, por vezes, se aproximava de uma leitura generalista, e que eu precisava me desafiar a modificar esse modelo automático eurocentrado de ensino. Com a necessidade de apresentar um projeto de pesquisa para a elaboração da dissertação de mestrado, busquei observar, no espaço escolar e na prática de ensino, qual poderia ser a inquietante inspiração para o tema de pesquisa.

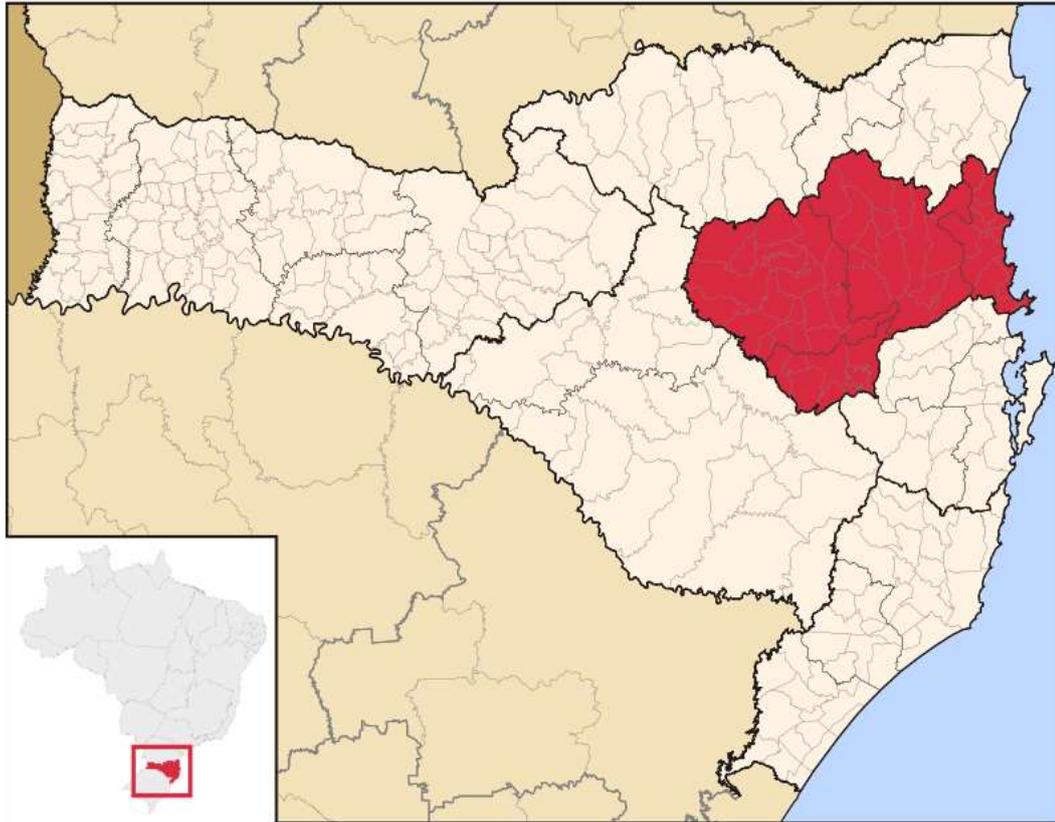
Atualmente, sou professora na Escola de Educação Básica Frei Policarpo, em uma comunidade classificada como área rural, no distrito de Belchior Alto, no

¹ “Ensino de história da África” (2012), “50 anos do golpe civil-militar de 1964” (2014), “História dos índios em sala de aula” (2015), “Imagens em sala de aula” (2017) e “Narrativas da América e discursos e dinâmicas locais” (2018). Os cursos são oferecidos gratuitamente aos professores coordenadores de equipes que participam da Olimpíada Nacional em História do Brasil (ONHB).

² Definição da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Disponível em: <https://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/pibid>. Acesso em: 17 jan. 2020.

município de Gaspar/SC, cidade vizinha a Blumenau, na região conhecida como Vale do Itajaí.

Figura 1 - Mapa da Mesorregião do Vale do Itajaí



Fonte: <https://commons.wikimedia.org/w/index.php?curid=830581>. Acesso em: 6 set. 2021.

Nossa localidade é vendida turisticamente como Vale Europeu, onde a predominância da memória de alguns grupos étnicos, como alemães e italianos, se sobrepõe aos povos originários e às populações afro-brasileiras que se estabeleceram e ainda se estabelecem neste mesmo espaço. Em atividades realizadas com os alunos e as alunas, observei diversos discursos equivocados com relação às origens não europeias. Nesta realidade escolar, a maioria absoluta se diz branca nos documentos de matrícula. As populações indígenas e afrodescendentes são invisibilizadas, uma observação que precisava ser mensurada e analisada.

A reação cautelosa dos estudantes, quando nos aproximávamos de temas como os que se referem às relações étnico-raciais, demonstra a necessidade de um trabalho voltado ao ensino de história que possa elucidar com mais potência e significado esta demanda. O conhecimento limitado sobre a existência do povo

Laklãnõ Xokleng³, povo do sol⁴, que ocupa a segunda maior Terra Indígena (TI) do estado de Santa Catarina, situada na região onde leciono, diz muito sobre os silenciamentos e as violências na história do Vale do Itajaí. A promoção de uma educação que enfrente o preconceito, o racismo e a intolerância deve estar pautada no reconhecimento e na valorização de culturas diversas que constituem a sociedade, sobretudo daquela em que vivem os estudantes.

A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, foi alterada em 9 de janeiro de 2003 pela Lei nº 10.639, que institucionalizou o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. Em 10 de março de 2008, a sanção da Lei nº 11.645 ampliou o texto do artigo 26A, instituindo a obrigatoriedade do ensino de história e cultura indígena em todas as escolas públicas e privadas do país, abrangendo desde o ensino fundamental até o ensino médio. O objetivo é reparar as consequências de um ensino excludente, que durante muitos anos negligenciou e/ou deturpou a história dessas populações que fazem parte da constituição do Brasil. Em novembro de 2015, o Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica (CNE/CEB), por meio de um despacho do Ministro da Educação, homologou as Diretrizes Operacionais para implementação da história e cultura indígena na educação básica. Essas diretrizes reforçam a lei federal de 2008, ao orientarem ações diretas para a correta inclusão da temática dos povos indígenas na educação, respeitando as competências de cada segmento educacional. O parecer enfatiza a formação continuada de professores e a produção de pesquisa e de materiais didáticos e pedagógicos, assim como exige cuidado em não reproduzir estereótipos e preconceitos na elaboração de livros didáticos. Além disso, incentiva ações conjuntas de professores e gestores na organização de projetos que não apenas ressoem na formação de uma consciência reflexiva e crítica de alunos e alunas, mas impactem a comunidade em que atuam.

³ Uma recomendação da Associação Brasileira de Antropologia sugere o uso de etnônimos indígenas no singular.

⁴ O movimento para revitalização da língua do povo Laklãnõ Xokleng começa com o esforço do professor Namblá Grakan, na década de 1990, por meio do ensino bilíngue nas escolas da TI (POPÓ, 2015; PRIPRÁ, 2015). Seus estudos em linguística promoveram a retomada do uso da língua materna e resultaram em um processo de autodenominação, em que os Xokleng (nome dado ao grupo por pessoas não indígenas) se declaram Laklãnõ, que significa “povo ligeiro”, “povo do sol”.

Nessa direção, a compreensão da dinâmica sociocultural da sociedade brasileira visa à construção de representações sociais positivas que valorizem as diferentes origens culturais da população brasileira como um valor e, ao mesmo tempo, crie um ambiente escolar que permita a manifestação da diversidade de forma criativa e transformadora na superação de preconceitos e discriminações étnico-raciais. (BRASIL, 2015, p. 7)

Então, diante da minha atuação enquanto professora de ensino básico em escola pública e ocupando o espaço de estudante pesquisadora na universidade, decidi contribuir com este movimento de construção de materiais didáticos na temática indígena.

Busquei, a partir do conhecimento prévio dos alunos e das alunas, esboçar uma proposta didática atrativa e efetiva para a educação das relações étnico-raciais, especificamente da história e cultura indígena. Desta forma, apliquei em todas as turmas do ensino fundamental da escola na qual sou professora efetiva um diagnóstico iconográfico, a fim de identificar qual era o conhecimento prévio destes(as) estudantes sobre os indígenas. As fotografias foram organizadas em sequência numérica, sem legendas, para serem exibidas aos estudantes⁵. Elas foram pesquisadas junto à internet e escolhidas por retratarem situações complexas que desafiam o senso comum acerca dos indígenas. Apresentei as seguintes imagens: uma fotografia do grupo de rap indígena Brô MC's, do povo Kaiowá Guarani; uma escola indígena circular com cobertura de palha, onde os(as) estudantes aparecem em cadeiras e carteiras semelhantes às usadas nas escolas da rede pública; uma *selfie* tirada com um celular, na qual o pai indígena, com pinturas e diadema,⁶ segura seu filho no colo; mulheres indígenas produzindo filmes na floresta, cujo destaque são os aparatos tecnológicos; duas fotografias de formaturas de ensino superior: uma é da formatura da primeira turma de Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica, da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), e a outra enfatiza a estudante indígena paramentada com diadema, formando-se médica em meio à turma de não indígenas no Rio Grande do Sul, e Sonia Guajajara, enquanto deputada, em sessão no Congresso Nacional. Esses são alguns exemplos das imagens utilizadas no diagnóstico, que resultaram em reflexões pedagógicas interessantes.

As justificativas de escolha das imagens pelos estudantes podem ser classificadas em três situações. Houve alunos e alunas que optaram por imagens de

⁵ As imagens utilizadas neste diagnóstico estão disponíveis no final do trabalho.

⁶ Nome dado ao cocar/coroa utilizado por determinados povos originários.

circunstâncias cotidianas comuns e análogas às vivenciadas por eles(as), ou seja, escolheram as fotografias porque se reconheceram na afinidade musical, as mesas de estudos se pareciam com as suas, ou achavam que todos deveriam ter direito à representação política. Em determinado comentário, uma aluna disse ter ficado feliz ao ver que os indígenas têm o direito de estudar, enquanto outro estudante do 8º ano se surpreendeu ao observar que a estudante indígena que concluiu o curso de Medicina comemorou orgulhosa com cocar. Os estereótipos também apareceram nas dúvidas relatadas quanto ao uso de tecnologias nas aldeias, quando os alunos e as alunas ficaram admirados(as), por exemplo, com a possibilidade de acesso à internet nas terras indígenas, de modo que uma *selfie* em celular pudesse ser postada. Houve incertezas sobre a possibilidade de mulheres produzirem filmes em meio à floresta, ou se o indígena se transforma e perde a essência ao estar na cidade, ou mesmo afirmaram que, sem paramentos, fica difícil identificar quem é quem. Por fim, como é comum entre discentes, houve os que pautaram suas escolhas nas imagens que julgaram ser as que a professora gostaria. Isso não significa que o grupo que reproduz estereótipos não comemore as conquistas indígenas, trata-se de múltiplas compreensões acerca dos indígenas construídas em diversos espaços. Esse diagnóstico, portanto, me permitiu identificar lacunas no ensino de história indígena, fornecendo informações que balizaram a estruturação da pesquisa e a construção do material didático na temática.

Os Laklãnõ Xokleng são habitantes originários do Vale do Itajaí. Muitos deles vivem nas cidades, e algumas mulheres deste povo estão assumindo papéis importantes na defesa da causa indígena, mas essas narrativas não alcançam a sala de aula, estão presentes e não são ouvidas. Por qual motivo são silenciadas? Como ocorre a atuação dessas mulheres? Como o ensino de história indígena na escola pode e deve questionar generalizações? Essas demandas norteiam reflexões necessárias na construção de práticas pedagógicas que ampliem o conhecimento histórico sobre ser indígena hoje.

Pensando em nosso currículo escolar ancorado em uma visão de história ocidental, branca, fundada no patriarcado, a partir do qual somos instigados a ensinar sobre a América a partir de uma “descoberta” europeia, gostaria de propor o aprendizado histórico através de narrativas indígenas. As limitações que uma investigação na temática indígena e mesmo o ensino em história indígena oferecem

para uma professora branca são desafiadoras, porém trata-se de uma escolha política diante da ausência de professores e professoras indígenas e de uma obrigatoriedade legal de implementar a Lei nº 11.645/2008. Reconheço meus privilégios de mulher branca e percebo dilemas, assim como conquistas comuns entre nós, mulheres acadêmicas, trabalhadoras e mães. As mulheres da minha vida sempre foram muito fortes. Na humildade, no silêncio e na sabedoria, resistiram à sua maneira a violências e lutaram por seus sonhos. Estudar foi o sonho de muitas delas, portanto vejo-me realizando o desejo de várias gerações ao ocupar este espaço na universidade.

As fotografias utilizadas no diagnóstico foram emblemáticas e suscitaram reflexões importantes sobre a minha própria trajetória. Ao lembrar da estudante indígena que cursou Medicina, das mulheres que produziam filmes em suas comunidades, da mulher representante política no Congresso Nacional, temos muitas conquistas a comemorar: direito ao voto, acesso à educação, reconhecimento de igualdade, legislação sobre violência doméstica, liberdade civil e tantas outras batalhas a travar. Lugar de mulher é onde ela quiser, porém, no caminho percorrido, a exigência parece ser dobrada ou triplicada no caso das mulheres indígenas, pois são mulheres, são mulheres indígenas e são mulheres indígenas que precisam constantemente reafirmar ser capazes de ocupar o lugar que escolheram estar. As mulheres desta pesquisa são indígenas Laklãnõ Xokleng, mães, trabalhadoras, graduadas e estão nas cidades.

Os resultados do diagnóstico na escola apontam a existência de estereótipos e aproximações que justificam o recorte da pesquisa. Optar por protagonistas indígenas mulheres, pessoas reais, que têm anseios, enfrentam adversidades e frustrações, comemoram seus sucessos e lutam por seus sonhos, aproxima alunos e alunas das trajetórias de pessoas que vivem desafios cotidianos comuns. Pensar essas sujeitas como indígenas na cidade e que ser indígena não é exclusividade do aldeado conduz o debate para a avaliação dos estereótipos que construímos. As narrativas conectam o passado histórico dos Laklãnõ Xokleng com as demandas contemporâneas de suas representantes. Neste sentido, proponho uma reflexão e uma proposição que contrapõem o fundamento eurocêntrico de ensino, ou seja, o homem branco universal europeu dá lugar à mulher indígena Laklãnõ Xokleng da região do Vale do Itajaí. Mulheres que moram e fazem história na mesma região onde estão os alunos e as alunas que têm dúvidas sobre a existência de indígenas. Elas estão presentes, mas

são desconhecidas e desumanizadas por um discurso de colonizador e desbravador que não enxerga, mesmo atualmente, os indígenas Laklãnõ Xokleng. A perspectiva deste trabalho oferece aos professores e às professoras, no espaço da escola, a oportunidade de provocar novos pontos de vista.

Maria Elis Nunc-Nfônro tem 37 anos, é autodeclarada indígena do povo Laklãnõ Xokleng, mãe e professora efetiva na área de Língua Portuguesa na rede de ensino de Blumenau/SC. Nasceu na cidade de Blumenau⁷, sede da região metropolitana do Vale do Itajaí, com 357 mil habitantes aproximadamente, cuja história é marcada pela colonização europeia. Ana Roberta Uglõ Patté, 29 anos, nasceu em Ibirama/SC, cidade que compõe a TI Ibirama Laklãnõ. Atua como assistente parlamentar na Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo (ALESP) e mora em São Paulo⁸, a cidade mais populosa de todo o Hemisfério Sul, que se caracteriza por ser uma megalópole de caráter cosmopolita, que agrega pessoas de mais de 196 países e conta com, aproximadamente, 12 milhões de habitantes. Esses são os locais onde vivem as indígenas que norteiam esta pesquisa, onde elas precisam constantemente reafirmar seus direitos perante uma sociedade que as exclui de maneira racista. Como relata Maria Elis Nunc-Nfônro: “Ser indígena em Blumenau sempre foi muito difícil. O estereótipo construído sobre a figura do ‘índio’ é muito cruel. Aqui sempre fomos tachados como sujos, preguiçosos, sem cultura e tantos outros adjetivos” (NUNC-NFÔNRO, 2020, [s. p.]⁹).

⁷ Informações disponíveis em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sc/blumenau/panorama>. Acesso em: 24 set. 2020.

⁸ Informações disponíveis em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sp/sao-paulo/panorama>. Acesso em: 24 set. 2020.

⁹ Depoimento disponível em:

<https://www.facebook.com/psicologiaepovosdaterrasc/photos/a.2694716524140123/2694716544140121>. Acesso em: 11 maio 2021.

Figura 2 - Maria Elis Tolym Nunc-Nfôonro



Fonte: Nunc-Nfôonro (2019, [s. p.]).

Figura 3 - Ana Roberta Uglô Patté



Fonte: Patté, A. (2020, [s. p.]).

A TI de Ibirama Laklãnõ-Xokleng, na região do Alto Vale, é uma comunidade conhecida no meio acadêmico e pouco visibilizada no espaço escolar. Boa parte dos discentes não conhece os povos originários da região onde vive ou, quando tem uma referência dos Xokleng, resume-se ao mote dos embates durante a colonização europeia. Os registros históricos deste contato foram feitos em cartas, periódicos e relatórios dos colonizadores e do próprio Estado, que enfatizaram a “civilidade” do imigrante e a natureza “selvagem”¹⁰ do nativo.

A pesquisadora Cíntia Régia Rodrigues, Doutora em História e, atualmente, professora do Departamento de História e Geografia e Pós-graduação em Educação na FURB, revela a forte influência dos jornais em circulação no início do século XX nas percepções que a sociedade blumenauense e do Vale do Itajaí elaboraram sobre os indígenas. O jornal “Der Urwaldsbote”¹¹, fonte histórica foco da pesquisa, revela um discurso “que enaltecia a colonização e os próprios colonos em detrimento das populações indígenas” (RODRIGUES, 2021, p. 8). O posicionamento ideológico do periódico apresentava os indígenas como obstáculos ao progresso, desacreditava as ações do Serviço de Proteção aos Índios e Localização de Trabalhadores Nacionais (SPILTN) e incentivava a violência para resolver questões entre colonos e indígenas. Rodrigues (2021) afirma que os discursos veiculados na imprensa desconsideraram a cultura indígena e provocaram uma invisibilidade dos povos originários na região, sugerindo, inclusive, a reelaborações deste silenciamento posteriormente.

Não raras vezes “ouvimos falar que o índio não trabalha e vive às custas de quem trabalha”, como alerta o historiador Clovis Antonio Brighenti (2016, p. 231). A cultura do trabalho difundida no Vale Europeu fez prevalecer uma herança cultural germânica em detrimento de outros grupos que também constituem a história do local. O silenciamento da memória dos Xokleng escamoteia uma relação violenta de exclusão social.

As estatísticas apontam um número significativo de indígenas vivendo em centros urbanos: o que os trouxe para as cidades? Onde estão, o que sentem e como vivem as Laklãnõ Xokleng do século XXI? Buscamos as respostas nas vozes de

¹⁰ O termo selvagem é utilizado, neste caso, como bárbaro e primitivo em oposição ao supostamente civilizado.

¹¹ “O Mensageiro da Floresta”, ou “Mensageiro da Selva”, é a tradução que ficou conhecido o jornal blumenauense editado desde julho de 1893, em língua alemã gótica e circulação semanal. Nas mãos do Pastor Hermann Faulhaber, o periódico tinha conteúdo religioso e atendia às necessidades da comunidade evangélica local. Em 1898, Eugen Fouquet assumiu a redação e promoveu uma reformulação, que resultou em publicações de cunho político e racista.

mulheres Laklãnõ Xokleng que vivem em centros urbanos e têm forte atuação no trabalho de reconhecimento de seu povo. O título da dissertação – “Me ouviram e me enxergaram” – é o trecho emocionado de um depoimento escrito por Maria Elis Nunc-Nfônro, uma das protagonistas desta pesquisa. O depoimento, publicado em 20 de abril de 2020, é uma resposta à iniciativa da Rede de Articulação de Psicologia e Povos da Terra de Santa Catarina, denominado “Encontro com a Rede”, realizado em 8 de outubro de 2018. A roda de conversa contou com a parceria do Conselho Regional de Psicologia e buscou conhecer a realidade histórica, social e cultural da população indígena aldeada e em contextos urbanos. A iniciativa visa nortear o trabalho de psicólogos entre a população indígena a partir de suas demandas. Nas palavras de Maria Elis: “Lembro-me das lágrimas que rolaram na minha face ao contar minha história e vê-los atentos simplesmente a me ouvir”.¹² Para ela, as pessoas envolvidas no projeto estavam dispostas a “(...) me compreender como gente, me enxergar!”. O desabafo da indígena é forte e revela a violência à qual está exposta todos os dias. A falta de humanidade reclamada por ela é resultado de uma classificação racial histórica, porém perpetuada pelo que chamamos de racismo estrutural.¹³

Assim, definimos o escopo da pesquisa na proposição de material didático pautado em demandas do povo indígena do Vale do Itajaí no tempo presente, sobretudo através de narrativas das mulheres Laklãnõ Xokleng em contextos urbanos, sem deixar de enfatizar as marcas da história de seu povo na construção coletiva e de suas trajetórias.

A dissertação que desenvolvo nas seguintes páginas apresenta, no capítulo inicial, reflexões sobre a proposta didática construída para uso com estudantes a partir do 7º ano do ensino fundamental. Observamos avanços com relação ao ensino de história e cultura indígena, mas ainda lecionamos amarrados em propostas que seguem um modelo colonial do currículo, que privilegia uma história eurocêntrica e

¹² Depoimento disponível em:

<https://www.facebook.com/psicologiaepovosdaterrasc/photos/a.2694716524140123/2694716544140121>. Acesso em: 11 maio 2021.

¹³ O racismo estrutural está ligado ao racismo institucional. Para Almeida (2018, p. 30), “as instituições são a materialização das determinações formais na vida social”, ou seja, instituições regulamentam normas e conduzem as práticas de sujeitos, conformando seus modos de pensar e agir. No entanto, estes padrões privilegiam alguns grupos em detrimento de outros, utilizando o fator raça como parâmetro. A naturalização dessas relações de poder que trabalham na manutenção de interesses sociais, econômicos e políticos de grupos hegemônicos é denominada racismo estrutural.

nos lança um olhar monolítico sobre nosso passado. Junto a isso, percebi estereótipos estudantis que necessitam de diálogo e materiais adequados para serem combatidos.

O produto educacional desta pesquisa é um site denominado “Gente Agente”, inspirado no “Detetives do Passado”, site já desenvolvido pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO)¹⁴. O projeto fluminense apresenta documentos, mapas, cartas e fotografias que ajudam a desvendar casos hipotéticos relacionados à temática da escravidão. Aqui, o site educativo utiliza narrativas de duas mulheres indígenas Laklãnō Xokleng, Maria Elis e Ana Patté, envolvidas em situações-problema que visam à instrumentalização para educação histórica, ou seja, conhecer a história do povo Laklãnō Xokleng e refletir sobre o indígena hoje e suas demandas, contribuindo com a implementação da Lei nº 11.645/2008.

O site tem navegabilidade descomplicada e pode ser acessado por computador ou celular, dada a facilidade das ferramentas tecnológicas e a disponibilidade de rede de informações. Considerando que há realidades variadas nas comunidades e nas escolas que atuamos, o site conta com uma versão adaptada em formato e-book, possibilitando ao professor e à professora utilizar o material didático de acordo com a realidade de seu campo de trabalho, mesmo sem internet disponível.

Tanto o site quanto o e-book entrelaçam elementos didáticos, que visam um ensino reflexivo. As provocações que a página inicial da proposta educacional apresenta giram em torno de dúvidas comuns sobre a temática indígena coletadas em conversas com alunos e alunas do ensino fundamental da Escola de Educação Básica Frei Policarpo. Ideias equivocadas sobre a questão indígena são recorrentes e apontam que o processo de ensino precisa de uma conexão entre as realidades do contexto indígena e o conhecimento discente sobre o assunto.

A historiadora portuguesa Isabel Barca (2004)¹⁵ defende que a aprendizagem histórica deve ocorrer a partir do conhecimento prévio de alunos e alunas. Ela propõe uma metodologia prática para o ensino de história, que chama de aula-oficina. Na proposta, alunos e alunas são vistos como agentes de seu conhecimento, e o “(...) professor precisa assumir-se como investigador social interpretando o mundo dos/das

¹⁴ O “Detetives do Passado” é coordenado pela Professora Dra. Keila Grinberg, da Pós-graduação em História da UNIRIO e do Mestrado Profissional em Ensino de História (PROFHISTÓRIA). Disponível em: <http://www.numemunirio.org/detetivesdopassado/>. Acesso em: 13 maio 2019.

¹⁵ Professora da Pós-graduação em Educação, da Universidade do Minho, no norte de Portugal.

estudantes e compreendendo que sua intervenção propositiva é primordial na aprendizagem histórica” (BARCA, 2004, p. 133).

A adoção deste modelo que envolve as trajetórias das nossas protagonistas como fontes para investigação da história do povo Laklãnõ Xokleng e para o ser indígena contemporâneo desafia alunos e alunas a pensarem historicamente por meio da elaboração de hipóteses, argumentações e questionamentos. Fornecemos, portanto, instrumentos para uma aprendizagem relevante que promova uma progressão no domínio da cognição histórica (CAIMI, 2019). Isso sugere o desenvolvimento de conceitos já conhecidos pelos(as) estudantes por meio da resolução de questões problematizadoras ancoradas na interpretação de fontes documentais. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada em 2017 e implementada a partir de 2020, defende que o “documento para o historiador é o campo da produção do conhecimento histórico; portanto, é esta a atividade mais importante a ser desenvolvida com os alunos” (BRASIL, 2017, p. 418).

Dois propostas problematizadoras norteiam o material, denominadas Caso Tolym e Caso Uglõ. A primeira envolve a trajetória de vida de Maria Elisa Nunc-Nfônro, professora de Língua Portuguesa que vive em Blumenau/SC, e a segunda se inspira na militância incansável de Ana Patté, enquanto indígena, mulher, mãe, estudante e, atualmente, assessora parlamentar em São Paulo/SP. Os casos refletem sobre indígenas na cidade, seu lugar na história e sua presença contemporânea, muitas vezes ignorada ou estereotipada. Cada proposta problematizadora parte de questões do presente para suscitar a história do povo Laklãnõ Xokleng na região do Vale do Itajaí, sua resistência no ontem e reexistência no hoje. Cada caso é composto de três oficinas documentais, suportes de consulta, a fim de solucionar as tarefas propostas em cada etapa. As fontes que contribuem com as oficinas de história foram cuidadosamente escolhidas, entre depoimentos, fotografias, músicas e produções visuais, para que provoquem reflexões, e são, em sua maioria, publicizadas nas redes sociais e disponíveis em meios digitais. Apesar de o foco das problematizações estar nas trajetórias de mulheres Laklãnõ Xokleng, narrativas de outros povos contribuem para construir um entendimento dos temas abordados.

A questão indígena atravessa todas as turmas do ensino básico, porém esta proposta foi pensada para turmas a partir do 7º ano do ensino fundamental das séries finais, abarcando inclusive o ensino médio. Vários documentos que estruturam o

currículo educacional apresentam a temática indígena aliada ao início do colonialismo europeu na América, torna-se, portanto, uma oportunidade de recontar essa história por um outro olhar. A utilização do material independe de uma sequência e oferece a possibilidade de explorar temáticas ou oficinas separadamente. Cada documento disponível no site tem o objetivo de contribuir com a prática didática nas aulas de História sobre história indígena. O uso do site ou e-book completo, conforme as instruções ou desassociado, depende da avaliação docente sobre sua realidade escolar, respeitando as singularidades discentes do seu meio de atuação.

“Gente Agente: Investigação Histórica” é um produto educacional que prevê vários contextos de agência: de professores e professoras, ao mobilizar a experiência docente para adequar o material didático aplicado ao contexto de sua sala de aula e conduzir os debates para construção de conhecimento; estudantil, ao refletir suas percepções sobre indígenas confrontadas em atividades desafiadoras e que os transformam; por fim – e primordialmente –, de indígenas, enquanto protagonistas narrando sua própria história.

A história Laklãnõ-Xokleng está sendo ressignificada e registrada por pesquisadores indígenas integrantes do Curso de Licenciatura Intercultural do Sul da Mata Atlântica, oferecido pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Nesta pesquisa, foram selecionados trinta trabalhos de conclusão de curso dos estudantes Laklãnõ Xokleng das turmas formadas nos anos de 2015 e 2020 como material de referência, sobretudo, para o segundo capítulo: “O que nos fala o Rio Platê?”. Nele, em diálogo também com estudos antropológicos e históricos, busco desenhar a trajetória deste povo desde os tempos da colonização no século XIX, passando pelo aldeamento (1914), a construção da barragem (1972) e as relações que estabelecem entre si e os outros atualmente. Muitos momentos da história Laklãnõ Xokleng entremeiam as escolhas das sujeitas deste estudo. Se hoje vivem na cidade, buscam formação universitária e militam politicamente pela questão indígena, foi porque viveram e ainda vivem os dilemas dos Laklãnõ Xokleng. Ao mencionar a colonização em seu TCC, Ana Patté afirma:

Desde os primeiros momentos que os colonizadores pisaram o solo brasileiro não levaram em conta a posse, por direito, dos povos indígenas. Isso porque eles nunca os consideraram como humanos de direito, mas um empecilho para a colonização e que precisavam ser removidos ou domesticados para o trabalho. (PATTÉ, A. R., 2015, p. 25)

Cursar Licenciatura Indígena com Ênfase em Direito e trabalhar em assessoria parlamentar para tratar de assuntos exclusivamente indígenas são escolhas políticas de Ana. Os Laklãnõ Xokleng, enquanto povo, experimentaram os impactos da construção da barragem, e tanto Ana quanto Maria Elis têm suas trajetórias ligadas a este fato da história. Ana teve dificuldades em frequentar uma escola indígena devido à barragem, pois as chuvas de julho a setembro inundavam tudo, além de sentir o peso do preconceito no ensino básico (PATTÉ, A.R.U., 2015). Maria Elis nasceu fora da TI, porque a redução de área agrícola devido à obra levou sua mãe a trabalhar em cidades vizinhas para se manter. Essas mulheres viram seus avós e pais lutarem pela demarcação, ouviram sobre as emboscadas dos bugreiros, tiveram parentes assassinados, sofreram e sofrem com o racismo. No entanto, essa história revela resistência e conquistas com a implantação da escola indígena, a retomada da língua Xokleng, a visibilidade em projetos universitários etc. A história de outrora corre em suas veias e marca suas escolhas agora.

Conhecer a história deste povo, escrita e pesquisada por ele próprio, foi um percurso necessário de pesquisa enquanto professora de História formada antes de 2008, ou seja, sem uma formação inicial na temática indígena. Compreendi, na construção do projeto de pesquisa, que, além de aulas que contribuam para que meus estudantes ampliem sua visão sobre a história indígena da região onde vivem e dos indígenas na contemporaneidade, eu, enquanto professora que combate a visão essencialista dos povos originários, não tinha argumentos suficientemente fundamentados sobre os Laklãnõ Xokleng. Neste momento, identifiquei minha limitação ao contar histórias equivocadas sobre indígenas. Foi fundamental aprender com eles e elas sobre sua própria história para poder ensinar nas escolas não indígenas. Além das produções acadêmicas,¹⁶ redes sociais, *lives* e publicações em periódicos forneceram informações sobre a atuação e a trajetória de vida das mulheres indígenas Laklãnõ Xokleng.

Em tempos de isolamento social imposto pela pandemia de Covid-19, como o que estamos experienciando no ano de escrita desta dissertação, os paradigmas em relação aos suportes de memórias precisam ser debatidos. Se o historiador é um

¹⁶ O projeto de pesquisa desta dissertação previa o uso de história oral, inclusive, contava com uma terceira protagonista, que exigia encontros de conversas na TI. Com as restrições impostas pelo período de pandemia, optou-se pela mudança de fontes, para assegurar as condições de saúde das pessoas envolvidas no trabalho de pesquisa.

sujeito do seu tempo, precisa utilizar o conjunto de técnicas e instrumentos que o contexto em que está inserido oferece para realização do seu ofício (MACHADO, 2020). Os registros de atividades humanas são considerados documentos históricos, independentemente do suporte onde se encontram, as fontes históricas incorporam “vídeos, fotos, textos, discursos, curtidas, e comentários presentes no espaço virtual” (MACHADO, 2020, p. 89). O recurso necessário no trato das informações em suportes digitais está no cuidado em armazenar a fonte de pesquisa. O material que circula nas redes virtuais é inconstante, transitório e produto de um tempo. Hoje, está disponível no endereço eletrônico descrito, porém, amanhã, a página pode sair do domínio, ser excluída ou outras tantas situações. O rigor metodológico do historiador e da historiadora consiste em organizar um arquivo com os *prints* de tela do material consultado nas páginas virtuais, bem como elencar os endereços dos vídeos utilizados com seus respectivos conteúdos baixados em arquivo permanente ou nuvem de armazenamento de informações.

No último capítulo, denominado “Nas tramas de um povo”, estabeleço diálogos mais efetivos com mulheres do povo Laklãnõ Xokleng, especificamente estas duas mulheres citadas anteriormente, que marcam com coragem o nome de seu povo na história do Vale, por protagonizarem seus papéis, viverem suas vidas e ganharem o mundo em suas formas de resistir.

A utilização das narrativas indígenas como instrumento que mobilize o ensino da temática indígena é sugestão do texto das diretrizes operacionais “(...) de que os próprios indígenas assumam o protagonismo de falar sobre suas histórias e culturas” (BRASIL, 2015, p. 7), como ação contundente para implantação da Lei nº 11.645/2008.

O caminho percorrido para acessar as narrativas indígenas passa pelas possibilidades de pesquisa descortinadas no campo historiográfico da Nova História Indígena, a qual considera que as relações que se estabeleceram/estabelecem entre indígenas e não indígenas exigiram negociações e resistências e propõe, neste sentido, uma escrita e análise da história indígena para além da vitimização, do extermínio e da falta. Ela nos conduz a novas perspectivas de investigação ao aliar a história com a sensibilidade antropológica, em busca da “agência indígena”, e oferece uma abordagem da história priorizando fontes orais de uma cultura ágrafa e lendo a

contrapelo documentos conhecidos de uma história que ficou despercebida (MONTEIRO, 1999).

Nossas protagonistas elucidam em suas vivências a resistência de um duplo silenciamento, por serem mulheres e indígenas, e denunciam fatos importantes no processo histórico de seu povo. Lutas que consistem em manter um TI ameaçado pela construção da Barragem Norte¹⁷, a qual privilegiou a população do Vale em meio às cheias, provocou uma reorganização espacial forçada dos Laklãnõ Xokleng e enfraqueceu os laços culturais de um saber ancestral. Lutas que passam por sua identificação e representatividade enquanto indígenas que vivem nas cidades.

A vida nas cidades apresenta um leque de oportunidades: acesso a programas de saúde, escolas, universidades, transporte público, postos de trabalho e cursos que por diversos motivos são limitados na aldeia. No entanto, oferece desafios, visto que, na cidade, o tempo que vale é o do relógio, é local de poucos parentes, as pessoas têm outras formas de ser comunidade, é preciso um constante atestado de existência de si e resistência pelo todo. Maria Elis relata que estar na cidade e manter o seu modo de ver e viver as coisas requer persistência.

A gente percebe que o capitalismo desenfreado não respeita a natureza. A gente preserva o tempo, (...) a gente sabe que requer cuidado e tempo quando plantamos algo. O indígena trabalha com esse tempo, de usar o necessário, de compartilhar e dividir. A gente não precisa de tanto. (NUNCFÔNRO, 2020, [s. p.])¹⁸

Ser indígena na cidade é “um esforço que se faz para transitar em dois mundos” (KAYAPÓ; SCHWINGEL, 2021, p. 4), o tradicional e o não indígena. Um exercício constante para não se perder de si, construindo diálogos interculturais. Essas jovens mulheres do povo Laklãnõ buscaram no ensino superior as armas dos “zug”, denominação dada a pessoas não indígenas na língua Xokleng. O mundo acadêmico é uma porta que se abre a questões enfrentadas pelas populações indígenas no

¹⁷ A construção da Barragem Norte foi apontada em diversos TCCs do curso Licenciatura Intercultural Indígena, da UFSC, como principal responsável no desmantelamento da vida em comunidade do povo Laklãnõ Xokleng da TI de Ibirama. Com as chuvas e a água represada, muitas famílias perderam suas casas e precisaram se relocar dentro da TI, dividindo o povo em nove aldeias, ou seja, os Xokleng se espalharam dentro de um perímetro territorial específico para evitar cheias no Vale, porém, segundo eles mesmos, isso contribuiu para que perdessem parte de sua convivência, que auxilia no reforço às práticas tradicionais.

¹⁸ “Ações sustentáveis em tempos de pandemia” - Diálogos entre a Associação o Brasil é minha aldeia (ABRAMA) e a Rede de Articulação Psicologia e Povos da Terra - Santa Catarina, em 21 de maio de 2020. Disponível em: <https://www.facebook.com/psicologiaepovosdaterrasc/videos/567514457522480>. Acesso em: 6 set. 2021.

tempo presente, oferecendo caminhos para viver na contemporaneidade. Ana Patté defende sua escolha pela luta na universidade: “A juventude indígena precisa estudar para lidar com esse mundo. Para continuar a resistência, que nossos antepassados tiveram” (PODCAST ANTICAST, 2019, [s. p.]).¹⁹

Neste trabalho, a escrita da dissertação e a elaboração do material didático estabelecem um diálogo com as mulheres Laklãnõ Xokleng, com o objetivo de reconhecê-las enquanto sujeitas da história e produtoras de conhecimento.

¹⁹ Entrevista de Ana Patté concedida a Ivan Mizanzuk, do canal AntiCast 387, em 1º de maio de 2019, com o tema “O Movimento Indígena Brasileiro”. Disponível em: <http://anticast.com.br/2019/05/anticast/anticast-387-o-movimento-indigena-brasileiro/>. Acesso em: 26 set. 2021.

2 GENTE AGENTE

2.1 ENSINO DE HISTÓRIA: PROPOSTA DIDÁTICA INVESTIGATIVA

A escuta sensível do que a sala de aula revela norteia o estudo da presente dissertação. Além de uma pesquisa histórica, com o propósito de conhecer o povo Laklãnõ Xokleng, o texto discute as concepções do indígena contemporâneo, utilizando as aproximações e os estereótipos apontados em sala de aula como referências para elaboração de um site educativo. O site, denominado “Gente Agente”, convida alunos e alunas a (re)pensarem suas próprias elaborações sobre o ser indígena por meio das narrativas de mulheres Laklãnõ Xokleng como eixo de oficinas de investigação histórica.²⁰ Essa metodologia de ensino é denominada aula-oficina, a qual Barca sugere que siga, basicamente, cinco pontos:

1 - Fazer um levantamento prévio das ideias dos alunos e alunas. 2 - Propor questões problematizadoras que orientem esse conhecimento prévio e os desafiem cognitivamente. 3 - Oferecer tarefas para desenvolver competências que ultrapassem a linearidade e versões essencialistas sobre história. 4 - Diversificar e integrar tarefas (viabilizando trabalhos em grupo, individual, escrito e oral). 5 - Avaliação contínua do processo de maneira qualitativa, percebendo a progressão do nível conceitual dos/das estudantes. (BARCA, 2004, p. 137)

A construção do site foi iniciada por mim, enquanto aluna da disciplina optativa de Ensino de História Indígena, para cumprir o requisito do trabalho final, vislumbrando seu aprofundamento no processo de amadurecimento do produto didático exigido para dissertação. Elaborado em plataforma gratuita, o site é intuitivo e de fácil navegação, e o acesso está disponível pelo link: <https://claristoria.wixsite.com/genteagente>.

²⁰ O material didático “Gente Agente” foi inspirado no projeto “Detetives do passado” e desenvolvido por Keila Grinberg e Anita Almeida, historiadoras e professoras do Departamento de História da UNIRIO. Ele aborda a questão da escravidão através de site educativo, no qual a animação de um arquivo apresenta problemas contextualizados a cada gaveta e uma investigação em documentos é sugerida para resolver cada caso. Realizado no âmbito do Núcleo de Documentação, História e Memória (NUMEM) da UNIRIO, o projeto também faz parte das atividades do Centro de Estudos do Oitocentos (CEO). Foi financiado pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (FAPERJ), através do edital “Estímulo à produção e divulgação científica e tecnológica” (04/2007) e obteve apoio da FAPERJ e do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) através do Programa de Apoio a Núcleos de Excelência (PRONEX) “Dimensões da Cidadania no Oitocentos”, edição 2006, liderado por José Murilo de Carvalho, da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

Diante das variadas circunstâncias de trabalho às quais estamos expostos enquanto professores e professoras, o site recebeu uma adaptação em formato de e-book²¹, pensando nas limitações de acesso à rede de informações de escolas e docentes, possibilitando aos interessados a cópia, a transferência e a impressão da proposta educacional.

A organização do site “Gente Agente” está fundamentada nos cinco princípios especificados por Barca (2004). Na apresentação do material, proponho uma pesquisa em formulário com questões objetivas e subjetivas, que pretende analisar a compreensão discente sobre a temática indígena. No e-book, esse diagnóstico parte de uma roda de conversa. Ambos são instrumentos essenciais aos professores e às professoras na mensuração qualitativa do aprendizado diante das oficinas propostas.

A contextualização do projeto, a sua justificativa e as legislações que fundamentam a necessidade da elaboração de materiais didáticos para temática indígena se apresentam esmiuçadas na aba do site denominada “Objetivos”, replicada com o mesmo rigor no e-book. As instruções para os professores sobre o passo a passo de cada atividade, bem como dicas sobre o processo de avaliação, estão localizadas nas abas finais do site e acompanham as atividades dispostas no e-book.

A investigação proposta é dividida em dois casos problematizadores, intitulados Tolym e Uglõ, nomes indígenas de Maria Elis e Ana. Cada caso é composto por três oficinas para o site e variam no formato e-book. No Caso Tolym, a primeira temática é o(a) indígena nas cidades. Os documentos que compõem essa oficina são a biografia de Maria Elis, o curta-metragem “Pajerama” e depoimentos de indígenas que vivem nas cidades, organizados em um pequeno documentário da Comissão Pró-Índio de São Paulo. A história Laklãnõ Xokleng é tema da segunda oficina do Caso Tolym: além de mapas, alunos e alunas são direcionados ao mosaico de povos originários organizado no website do Instituto Socioambiental (ISA), com o intuito de conhecer a história do povo por meio de pesquisa. A terceira oficina reflete a questão dos estereótipos. Ela se inicia com uma conversa de Daniel Munduruku explicando o

²¹ Esta adaptação foi realizada pelo designer gráfico Tarik Assis, experiente profissional na produção de material didático, sendo o conteúdo do material exclusivamente elaborado por mim. Para transformar o material disponibilizado no site em e-book, foram necessárias modificações, principalmente, no que diz respeito ao uso de material audiovisual. Os links do site que direcionam a documentários e depoimentos gravados, por exemplo, foram substituídos por imagens ou textos com conteúdo semelhante. O pagamento ao profissional saiu da rubrica “Outros Serviços de Pessoa Física, ilustração/diagramação”, prevista no plano de trabalho do PROFHISTÓRIA UDESC, Convênio Capes PROFHISTÓRIA 858676/2017.

“rótulo índio” e segue com o texto de Maria Elis, “Carta de uma indígena na cidade”, no qual expõe suas percepções sobre como é vista no meio urbano. A oficina é concluída com o vídeo “Menos preconceito, mais índio”, no qual um ancião Baniwa narra situações estereotipadas refutadas por meio de imagens.

A construção da Barragem Norte é o tema da primeira oficina do Caso Uglô. Esta aba disponibiliza uma quantidade maior de documentos, dada a recorrência do tema. Conta com o decreto governamental que autoriza a obra em 1975 e busca, no histórico pesquisado pelo acadêmico Laklãnõ Xokleng, Neuton Calebe Vaipão Ndili, o texto que denuncia a construção da barragem como violação de direitos humanos na Comissão Nacional da Verdade, em 2014. Dispõe de entrevistas com três pessoas Laklãnõ Xokleng contando suas experiências com a barragem e do documentário “Enchente: o outro lado da barragem”, fruto da parceria da FURB e UNILA com o Conselho Indigenista Missionário (CIMI) e Cuxá Filmes, lançado em 2017. Além disso, nesta aba, aparece a possibilidade extra de informações, como um vídeo panorâmico realizado via drone para conhecer o local onde fica a represa, um link para acessar a definição do que é a Comissão Nacional da Verdade (CNV) e, ainda, uma notícia recente da retomada de negociações do governo do estado de Santa Catarina com as lideranças indígenas.

A segunda oficina do caso Uglô traz ao debate o ensino superior como ferramenta de lutas dos povos indígenas. Um mapa do Brasil dividido por regiões registra em números a quantidade de pessoas declaradas indígenas que acessaram as universidades públicas e particulares, conforme os dados do Censo da Educação Superior de 2017, realizado pelo Ministério da Educação. Ana Patté fala dos avanços e desafios de acesso e permanência na universidade a partir de sua experiência na UFSC, em depoimento gravado pela própria universidade com alunos egressos. Também faz parte da oficina o documentário organizado pelo Centro de Informação das Nações Unidas para o Brasil (UNIC Rio), no qual intelectuais indígenas, como Márcia Kambeba, Edson Kayapó, Daniel Munduruku, entre outros, pontuam o lugar dos povos indígenas na história e comentam o papel militante da produção intelectual, principalmente da literatura.

A última pista, como são chamadas as fontes, é um jogo das profissões, que pode ser confeccionado para uso ou apenas analisado. Ele apresenta fotografias de indígenas e suas profissões, enfatizando a agência indígena presente em qualquer

área. O jogo é parte da cartilha lançada pelo Conselho de Missão entre Povos Indígenas (COMIN), na Semana dos Povos Indígenas, em 2021, cujo tema é “Universidade Território Indígena”.

Por fim, a última oficina do caso Uglõ reflete a resistência indígena. A questão da demarcação aborda, em explicação direta e didática, a reintegração de posse que envolve os Laklãnõ Xokleng, a Fundação Nacional do Índio (FUNAI) e a Fundação do Meio Ambiente (FATMA)²² no caso de repercussão geral, por meio do Recurso Extraordinário 1.017.365, que tramita no Supremo Tribunal Federal (STF). A segunda fonte está relacionada à campanha indígena, demarcando urnas das últimas eleições, por meio do site interativo que oferece dados sobre candidaturas por cidades, partidos e eleitos. As associações e organizações, principalmente de mulheres indígenas, têm crescido nos últimos anos. A pista final dessa oficina é um vídeo de um minuto, que historiciza essa trajetória e inclui a chamada para a 1ª Marcha das Mulheres Indígenas, realizada em 2019. Como anexo, para saber mais, consta o documento final deste evento, que marca o início de uma representatividade potente das mulheres indígenas. Uma oficina extra, denominada “Desafio”, foi elaborada com o objetivo de perceber as ideias que os indígenas têm sobre os não indígenas. Nas vozes de Davi Kopenawa e Katú Mirim, experimentamos um confronto com nosso próprio modo de vida – como “povo da mercadoria” –, a fim de avaliar nossos pensamentos e nossas ações.

Cada oficina tem uma ou mais tarefas, distribuídas em produção textual, roda de conversa, pesquisa ou montagem artística, e sua resolução depende da consulta aos documentos divididos em pistas numeradas e disponibilizadas em suporte escrito ou visual. Alunos e alunas do ensino fundamental são capazes de desenvolver as atividades com autonomia, no entanto a mediação de professores e professoras no processo é fundamental. Sua experiência torna o processo de aprendizagem expressivo ao associar a cultura disponível ao conteúdo programático em planejamentos que consideram a realidade dos alunos e das alunas.

O material didático visa contribuir para a implementação adequada da Lei nº 11.645/2008 e contempla a construção do conhecimento histórico por três frentes de agência; possibilita aos alunos e às alunas a reflexão sobre seus conhecimentos

²² Desde 2018, o órgão ambiental FATMA passou a ser denominado Instituto do Meio Ambiente de Santa Catarina (IMA).

prévios do assunto, permitindo ampliação dos conceitos e uma aprendizagem crítica e significativa no contato com fontes históricas; apresenta oficinas documentais para ensino de história indígena protagonizadas por indígenas, partindo de suas narrativas; por fim, leva o professor a atuar como agente de inovações de métodos frente aos currículos (BITTENCOURT, 2011), aliando experiência docente com material de qualidade na efetivação do ensino de história indígena e na educação histórica.

2.2 APRENDER HISTÓRIA INDÍGENA COM INDÍGENAS

A naturalização da violência contra negros e indígenas em discursos depreciativos apontam marcas profundas do racismo estrutural²³ que constitui a sociedade brasileira. Pensamentos, como “é muita terra para pouco índio”, “índio é preguiçoso”, “ganham tudo do governo e ainda fazem protesto”²⁴, são repetidos sem refletir sobre os privilégios da branquitude²⁵, pois temos estudado nossa história partindo de uma visão eurocêntrica. Cabe lembrar que o passado colonial e imperial da história do Brasil submeteu indígenas e negros a experiências traumáticas que repercutem na sociedade brasileira contemporânea. O desprezo dispensado ao trabalho manual, relacionando-o aos de “classe inferior”, imprimiu nas pessoas negras e povos originários um rótulo de “sub-humano”.

John Monteiro (1994) dedicou-se à minuciosa pesquisa sobre a escravidão indígena na obra “Negros da Terra: as origens do bandeirantismo em São Paulo”, na qual traz à tona um processo de escravização que cumpre muitos objetivos. As bandeiras de apresamento, além de dizimarem indígenas no contato por meio de doenças, liberaram terras para a prática pecuária e abasteceram locais em pleno desenvolvimento econômico com mão de obra para lavouras e mineração. Os

²³ Para Silvio Luiz de Almeida (2018), o racismo é uma decorrência da estrutura da sociedade que normaliza e concebe como verdade os padrões e as regras baseados em princípios discriminatórios de raça.

²⁴ Frases que circulam em redes sociais e no meio escolar.

²⁵ Para Lia Schucman (2011, p. 23), a branquitude é um lugar simbólico, que pode ser estabelecido por questões genéticas e posições sociais, que variam de acordo com o local em que se vive e o contexto histórico e político em que se está inserido. No Brasil, a branquitude é marcada pela “aparência, status e fenótipo”, e “é entendida como uma posição dos sujeitos que ocupam essa posição foram sistematicamente privilegiados no que diz respeito ao acesso a recursos materiais e simbólicos, gerados inicialmente pelo colonialismo e imperialismo e que se mantêm e são preservados na contemporaneidade”. É consenso, nos estudos sobre o assunto, que os descendentes de europeus, no Brasil, sejam os que mais ocupam este lugar, principalmente, se analisarmos o contexto de organização histórico-político do Brasil pautado no colonialismo eurocêntrico.

bandeirantes eram fornecedores e consumidores da mão de obra cativa, e os “negros da terra”, como chamavam os indígenas, eram considerados “ouro vermelho”. Apesar de a escravidão indígena mostrar movimentos de resistência nas alianças, nas fugas e nos levantes, o autor lança o olhar sobre as raízes de um racismo que objetificou para dominar. A “violência e submissão surgiam como dois elementos integrativos da estrutura de dominação que vigorava na São Paulo do período da escravidão indígena” (MONTEIRO, 1994, p. 187).

Esse debate é fundamental para descolonizar as mentes tanto de professores e professoras, que são mediadores(as) no processo de ensino e aprendizagem, como de alunos e alunas, que necessitam conhecer outras percepções de mundo para pautarem seus estudos e suas ações cidadãs.

Chimamanda Ngozi Adichie, feminista e escritora nigeriana, chama a atenção para o perigo da história única. Ela usa sua própria história de vida para denunciar como valores preconcebidos uniformizam povos e apagam suas singularidades. O caminho é o “equilíbrio das histórias”²⁶, como define o romancista e crítico literário Chinua Achebe. Considerado precursor do movimento literário nigeriano, Achebe baseou seus livros na tradição oral do povo Igbo, do qual descende. Ele ensina que todos possuímos o direito de contar nossas próprias histórias a partir das nossas vivências, contrapondo-se à herança da colonialidade, que difunde a ideia da existência de uma história única – a partir do ponto de vista eurocentrado. Este é o principal objetivo do material didático elaborado a partir das pesquisas realizadas para a dissertação: permitir que alunos e alunas do ensino fundamental acessem vozes outras contando a história do local onde vivem e aprendam com elas.

A colonialidade formatou identidades e transformou o pensamento europeu em universal. A história do Vale do Itajaí é uma história única. O protagonismo indígena na história regional foi relatado pelo colonizador, pautado na violência, tutela e vitimização. As trajetórias de vida das indígenas Laklãnō Xokleng, Maria Elis Nunc-Nfônro e Ana Patté, são o fio condutor para refletir a condição de vida dos povos originários atualmente e visitar a história regional sob outra ótica. Como defende Daniel Munduruku (2017, [s. p.]): “E que essas vozes possam definitivamente ser ouvidas, com o direito garantido de fala, de poder contar sua história, para que de fato

²⁶ Citado por Mortari e Wittmann (2016, p. 41).

o Brasil consiga passar da adolescência para uma vida madura, uma vida adulta, onde todo mundo tem espaço”. Vozes plurais de um Brasil plural.

O indígena não é um personagem congelado no passado colonial da história do Brasil. O “ser” indígena, no contexto atual, é complexo, pois se constitui na diferença frente aos não indígenas e necessita considerar as especificidades do povo do qual se origina sem ignorar suas experiências individuais. A identidade indígena é resultado de um constante movimento que alia o coletivo e o individual, enquanto povo e pessoa. O indígena que vive na cidade não deixa de pertencer ao seu povo. As circunstâncias, as adaptações e as transformações fazem parte do processo de construção identitária. A identidade é móvel é dinâmica.

Essas pessoas retêm fortes vínculos com seus lugares de origem e suas tradições, mas sem a ilusão de um retorno ao passado. Elas são obrigadas a negociar com as novas culturas que vivem, sem simplesmente serem assimiladas e sem perder completamente suas identidades. Elas carregam traços da cultura, das tradições das linguagens e histórias particulares pelas quais foram marcadas. (...) são o produto de várias histórias e culturas interconectadas. (HALL, 2014, p. 52)

A experiência de trânsito entre a cultura caribenha e inglesa na vida de Stuart Hall, sociólogo que nasceu na Jamaica e migrou para a Inglaterra em 1951, motivou suas teorias sobre identidade desenvolvidas no campo dos estudos culturais. Hall defende que a identidade não pode ser definida como algo acabado, pois não é fixa, logo pode ser considerada uma “celebração móvel, formada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam” (HALL, 1987 *apud* HALL, 2014, p. 11). Por isso, precisamos pensar na identificação enquanto um processo. Os estados nacionais modernos anularam forçosamente culturas diversas em prol de uma identidade nacional unificada. Hoje, vivendo em um mundo onde as barreiras de distância são reduzidas por aviões e carros e acessadas instantaneamente por meios digitais, as influências do global acabam por provocar identidades desvinculadas de tempos e lugares (HALL, 2014). O global e o local, o subalterno e o colonial, o centro e a periferia se relacionam simultaneamente e resultam no surgimento de novas identidades. Segundo Hall (2014), os sujeitos praticam “traduções” por pertencerem a dois mundos, e elas transportam consigo marcas do que são.

Michel Pollak (1992) contribui na reflexão sobre as marcas identitárias que buscamos para nos definir. O pertencimento é constituído por meio de memórias que

podem ser elaboradas individualmente com experiências pessoais e memórias coletivas. Segundo o pesquisador, alguns fatos e até lugares produzem um sentimento forte de identificação com determinado passado, cujo fenômeno se assemelha a uma “memória quase que herdada” (POLLAK, 1992, p. 201). Esse fenômeno é observado nas narrativas Laklãnõ Xokleng. Não raras vezes, os pesquisadores indígenas do curso de licenciatura intercultural mencionam fatos e relatos que não foram vividos por eles no mesmo tempo-história, mas fazem parte de uma memória coletiva, compartilhada oralmente pelos povos originários. A pacificação, o tempo do mato e a construção da barragem são momentos marcantes da história do povo Laklãnõ Xokleng, presentes na memória coletiva e que impactam as memórias individuais na identificação enquanto grupo, ou seja, o indivíduo Laklãnõ Xokleng tem uma bagagem de história e memória coletiva que faz parte de seu povo, portanto dele. Essa memória de pertencimento é ressignificada a partir das experiências individuais.

Para o sociólogo porto-riquenho Ramon Grosfoguel (2008, p. 119), cada sujeito fala a partir de um “lugar geopolítico e corpo político”, que define como “lócus de enunciação”. É o lugar epistêmico do sujeito enunciativo, ou seja, os conhecimentos construídos por gerações, as adaptações forçadas, o povo ao qual pertence, o local que ocupa, sua definição de gênero, as relações que estabelece/estabeleceu, todos são elementos que definem sua experiência única, e esse conjunto cria um “lócus”, um local de onde se fala. Logo, a presença de indígenas na universidade, nas cidades e na política permite ainda mais que não apenas se fale “sobre” eles, mas se fale “com” e “a partir” desses sujeitos.

Na possibilidade de ouvir todas as vozes, um estudo importante realizado por Catherine Walsh (2019) propõe descolonizar a produção intelectual e as práticas pedagógicas a partir de um pensamento de fronteira e margens, baseado no conceito de interculturalidade. Walsh é professora e diretora do Programa de Doutorado em Estudos Culturais da América Latina, na Universidade Andina Simón Bolívar, sede do Equador, onde também dirige a Oficina Intercultural e a Cátedra de Estudos da Diáspora Afro-Andina. A pesquisadora vem acompanhando movimentos indígenas do Equador que usam princípios da interculturalidade desde os anos 1990. A interculturalidade, como foi concebida, vai além de um discurso, é uma lógica de vida que busca a construção de um projeto social, cultural, político, ético e epistêmico

orientado em direção à descolonização²⁷. A mudança posiciona os povos indígenas como agentes políticos e sociais junto ao Estado-nação concebido sob a hegemonia branca-mestiça (WALSH, 2019). É um termo político e de filosofia de vida que respeita todos que fazem parte da nação, mas requisita aos povos indígenas, mesmo em sua diversidade, considerando a diferença colonial,²⁸ uma unidade, no sentido de garantir direitos, para subverter a ordem colonial imposta até então. A interculturalidade que Walsh menciona agrega a partir de diferentes “lócus de enunciação” as experiências de indígenas diversos, marcados pela subalternização da colonialidade e o racismo, dispostos a compartilhar suas cosmovisões entre si e o povo não indígena, em um sinal evidente de respeito para construção da alteridade²⁹.

No Brasil, as práticas interculturais têm sido construídas como parte do processo de reconhecimento dos próprios povos indígenas enquanto integrantes da história nacional e agentes da mudança na inter-relação.

Na esteira destas transformações, uma proposta pedagógica excepcional tem sido experienciada por meio do projeto “Encontro de Saberes”, idealizado pelo Professor José Jorge de Carvalho, que configura um caminho possível para converter a universidade em espaço de epistemologias diversas. O projeto, iniciado na Universidade de Brasília (UNB), convida mestres e mestras da cultura popular a atuarem como professores, trazendo para as universidades uma dinâmica diferente de ensino-aprendizagem que envolva o “pensar, sentir, fazer”. A universidade é uma instituição organizada nos moldes coloniais, tanto no espaço quanto no currículo. O ensino-aprendizagem segue uma hierarquização, e o conhecimento que circula nesse ambiente é pautado na ideia de ciência ocidental. O projeto “promove reconhecimento de epistemologias que foram, historicamente, alijadas das instituições formais de ensino” (HARTMANN *et al.*, 2019, p. 10) e convida, por meio da vivência destas dinâmicas, a implodir a formatação colonial das universidades. As festas, os cantos, as danças e os ritos trazidos pelos mestres da cultura tradicional para dentro das

²⁷ Para Walter D. Mignolo (2008), a descolonialidade consiste em movimentos de desobediência epistêmica. Ensina que é necessário desaprender o que nos foi inculcado como universal pelas epistemologias ocidentais e reaprender com os saberes de grupos racializados pela colonialidade, seguindo na linha do pensamento de fronteira, na coexistência de vários mundos, uma espécie de pluriversalismo.

²⁸ Para o autor, é preciso regionalizar as histórias e analisar seu lócus considerando a subalternização imposta pela colonialidade como fator constituinte da diferença.

²⁹ Vale lembrar uma crítica recorrente. Walsh (2019) identificou, em seu estudo de caso, a apropriação do modelo de interculturalidade pelo Estado com a desculpa de ampliá-lo, no entanto acabou por camuflar uma continuidade da colonialidade já existente.

instituições educacionais são, em alguns casos, performances forjadas como resistência, as quais, ao serem vivenciadas, potencializam transformações estruturais e produzem conhecimento. Um conhecimento diferente do encontrado comumente na academia, onde os corpos domesticados, geralmente, seguem uma hierarquia de mestre ativo e estudante passivo. É uma vivência que faz o corpo mexer, sentir, fluir... A repercussão deste tipo de experiência renova o conhecimento para o qual a performance foi criada, gerando outras epistemologias no diálogo entre saberes.

As mulheres indígenas que protagonizam suas histórias neste estudo buscam, de forma voluntária, um diálogo entre saberes. Maria Elis, enquanto professora de Língua Portuguesa, virou a chave de uma história equivocada sobre seu povo. Semeou novas perspectivas ao ser uma indígena que conta a história indígena. Fez palestras e participou de mesas de debate e contação de histórias

Eu aproveitei cada espaço de fala que me foi dado. (...) Fiz um caminho solitário de escola em escola, pois não tinha nenhum irmão indígena para me acompanhar (...) Serviço voluntário, sem remuneração, mas com muita satisfação! (NUNC-NFÔONRO, 2020, [s. p.])

Ana Patté e outros autores e sujeitos de experiências plurais, em busca de um ensino decolonial, ocuparam a universidade no “I Encontro Pós-Colonial e Decolonial”, realizado em 2019, pelo Laboratório de Estudos Pós-Coloniais e Decoloniais (AYA), no Centro de Ciências Humanas e da Educação (FAED – UDESC). O evento, organizado pelas professoras Luisa Tombini Wittmann e Claudia Mortari, resultou na publicação do livro “Diálogos Sensíveis: produção e circulação de saberes diversos” (2020), que reúne pesquisas que sinalizam mudanças tão necessárias para a educação. Ana Patté participou do evento falando da territorialidade indígena, um tema que vai além da questão da terra, e chamou atenção de que é necessário ocupar espaços para a reconstrução de epistemologias na relação de saberes como alternativa na garantia de um futuro.

Precisamos pensar o que a gente enquanto comunidade acadêmica está escrevendo e estudando dentro da universidade, o que a gente pensa para o futuro. O que temos feito em relação as mudanças climáticas que afetam todos nós? A gente luta pelas Terras Indígenas e não pensa nossas práticas. A gente está alimentando o capitalismo, alimentando a morte de indígenas. (PATTÉ, A. R. 2019, [s. p.]³⁰)

³⁰ Transcrição da exposição de Ana Patté no evento “I Encontro Pós-Colonial e Decolonial”.

O evento e a obra, nas palavras da prefaciadora, Fernanda Oliveira (UFRGS), são o resultado de narrativas “insurgentes e insubmissas, marcando um lugar político-epistêmico que evoca simultaneamente ensinar e aprender, tão caro aos povos indígenas” (2020, p. 17) ao desafiar o espaço colonial da universidade que se configura ainda como lugar de privilégios. O eco dessas vozes na universidade nos inspira e é subsídio essencial para professores em formação repensarem suas metodologias de ensino e refletirem seus modos de ser e estar no mundo, afinal, “(...) o eurocentrismo não é exclusivamente a perspectiva cognitiva dos europeus, ou apenas dos dominantes do capitalismo mundial, mas também do conjunto dos educados sob sua hegemonia” (QUIJANO, 2009, p. 74-75). Considero que somos fruto dessa educação hegemônica em busca de novos rumos.

Bruno Ziliotto (2018) levantou a crítica do que estamos ensinando enquanto professores de história e como ensinamos. Em seu trabalho de dissertação no PROFHISTÓRIA da UDESC, denominado “Provocações crônicas: a construção de um site educativo para repensar a escola, a disciplina de história e as Áfricas”, problematiza a escola desde a grade curricular e suas maneiras de ensino e critica o conhecimento científico eurocêntrico como centro da construção da disciplina escolar História. A epistemologia ocidental segue orientando os assuntos a serem ensinados nessa disciplina escolar, um pensamento totalizante e hegemônico que exclui outras experiências de ensino e aprendizagem, bem como limita o acesso a saberes outros tão ricos e representativos, como de populações indígenas, quilombolas e afro-brasileiras.

Daniel Pinha Silva (2017), Doutor em História Social da Cultura pela PUC/RJ e professor do PROFHISTÓRIA da UERJ, tem um olhar mais otimista para a questão. Ao escrever um artigo sobre o lugar do tempo presente na aula de História, constata que o paradigma eurocêntrico está em xeque, e que as demandas por outros métodos e sujeitos são emergentes.

A produção de novas identidades, deslocadas do centro de referência do ‘homem europeu branco ocidental’ – como critério exclusivo para a definição do paradigma de história ocidental –, parece ser a marca deste tempo de giro em direção às margens, pondo em relevo novos atores e autores. (SILVA, 2017, p. 17)

Esses novos atores e autores silenciados querem se ver representados na história nacional, necessitam legitimar seu novo passado, querem seus heróis, “todos querem que a história ensinada na escola se converta em lugar de identidades”

(PEREIRA; MARQUES, 2013, p. 88). Isso exige um currículo que permita esse reconhecimento e entenda que as identidades são processos constantes de transformação, pois sofrem influência de suas próprias experiências, inseridos em movimentos políticos e sociais do seu tempo. Isso significa que o grupo pode guardar uma memória de si, a qual, necessariamente, não será a história contada (PEREIRA; MARQUES, 2013).

No texto “Narrativa do Estranhamento: ensino de história entre identidade e a diferença”, Nilton Mullet Pereira e Diego Souza Marques³¹ consideram que um ensino de história efetivo entre a história do pertencimento e uma história da diferença exige o uso de narrativas como estratégia de ensino. Para eles, “a experiência alheia e distante pode muito bem ensinar a olhar para si mesmo e, sobretudo, a olhar para o outro sem valorar, sem se referir a um conceito do presente ou de uma cultura determinada” (PEREIRA; MARQUES, 2013, p. 93). Os autores convidam a refletir sobre a construção de identidades na diferença ao observar sua singularidade na relação com o outro e defendem que as narrativas são elementos que podem surpreender.

Construir narrativas históricas a partir de trajetórias de sujeitos africanos que viveram em Nossa Senhora do Desterro (Florianópolis) no século XIX, por exemplo, foi a proposta de Carolina Corbellini Rovaris na elaboração de um site educativo. O trabalho “Narrativas sobre a diáspora africana no ensino de História: trajetórias de africanos em Desterro/SC no século XIX”³², defendido em 2018, no programa do PROFHISTÓRIA da UDESC, entende a narrativa na perspectiva de Durval Muniz de Albuquerque Júnior (2007). O autor utiliza como metáfora a “terceira margem” de Guimarães Rosa para explicar que a narrativa é a mistura entre o objeto de estudo e o sujeito que se encontra no fluxo da história (MENDES, 2007). A constituição da narrativa está relacionada ao contexto que o sujeito vive, aos seus anseios e como quer ser visto no momento/espço que se interroga aquela história. Essa transformação ocorre a cada nova pergunta e depende da análise do pesquisador. Para o autor, a história é a arte de inventar o passado.

³¹ Ambos são licenciados em História, vinculados à Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e são, respectivamente, Doutor e Mestre no campo da educação.

³² O site educativo elaborado por Carolina Corbellini Rovaris está disponível em: <http://trajetoriasdadiaspورا.com.br/>. Acesso em: 6 set. 2021.

Neste percurso do uso das narrativas, Joana Aparecida Fernandes Silva e Giovani José da Silva chamam a atenção para o cuidado dispensado na análise de fontes, principalmente as orais, ao trabalharem com povos originários, "(...) pois não se dá voz ao outro, em uma profunda demonstração de autoritarismo do pesquisador, evidenciando uma reparação, mas que se dá ouvidos" (SILVA; SILVA, 2010, p. 38). O debate proposto pelos autores pontua as especificidades metodológicas distintas entre antropologia e história, enfatizando a observação de campo e a compreensão da história falada, que se tornam excelentes aliados em viabilizar estudos sobre os povos originários e permitem vislumbrar as diferenças entre o dito e o feito nas sociedades. O que a comunidade quer mostrar de si e o que ela faz podem estar em campos diferentes no momento de narrar, portanto o cuidado dos pesquisadores nas "traduções" precisa situar os personagens e as circunstâncias do dito no momento da escuta (SILVA; SILVA, 2010).

As narrativas são produtos da mente humana, que entrelaçam lugares, tempos, situações e personagens, a fim de resolver conflitos e relatar experiências passadas por meio da escrita ou de conversas aceitáveis para si próprios (SCHMIDT, 2008 *apud* ROVARIS, 2018). Por se tratar de sujeitos que viveram e narraram suas experiências, a interpretação e a compreensão do passado e a problematização do presente no qual os alunos e as alunas se envolvem nas aulas ultrapassam a repetição mecânica de conteúdos e atingem um aprendizado reflexivo em história. O recorte temático e cronológico que a narrativa de um sujeito comum oferece em sua trajetória de vida pode despertar curiosidade, admiração ou mesmo uma aproximação na relação de aprendizagem. Para Rovaris (2018, p. 43), "o sujeito narrador torna o mundo compreensível". As narrativas indígenas das sujeitas desta pesquisa descortinam uma história dos Laklãnõ Xokleng partindo de suas perspectivas e do que querem contar sobre seu povo.

Mapear a agência destas pessoas na História e evidenciá-las em sala de aula, portanto, é fundamental para um ensino mais sensível às experiências dos sujeitos. Aliás, abre espaço para que o aluno pense sobre si mesmo e qual é o seu lugar na História, isto é, desenvolva a consciência de ser agente histórico. (ROVARIS, 2018, p. 16)

Inserir rostos e sujeitos nos processos históricos personaliza a história (MOREIRA, 2018). O objetivo de realizar uma proposta didática visando ao ensino de história indígena inserido no contexto regional da minha atuação é contemplar esse

viés narrativo ao privilegiar na pesquisa as trajetórias das indígenas do povo Laklãõ Xokleng, Maria Elis Nunc-Nfoônro e Ana Roberta Uglõ Patté. Suas histórias de vida auxiliam na elaboração de dois casos de investigação, nos quais são lançados questionamentos sobre os indígenas e suas demandas, buscando correlacionar o tempo presente e o tempo passado e, a partir de suas narrativas, suscitar o debate de temas que atravessam suas experiências, como educação, identidade, racismo, representação, feminismo, entre outros que forem pertinentes.

As narrativas indígenas que compõem o site educativo do qual resulta esta dissertação se encontram em suportes de memória contemporâneos, como redes sociais, *lives* e documentários de YouTube. Se para o “povo da mercadoria” o que vale é a palavra escrita e, nas palavras de Kopenawa (2015, p. 64), as “peles de papel” são necessárias aos brancos para que desenhem seus pensamentos, os povos originários têm desbravado novos caminhos para manter viva sua oralidade ancestral. Ana Patté afirma que, “se as pessoas não sabem como vivem os indígenas hoje, é porque não procuram saber, pois há TI próximas que podem ser visitadas, e estamos nas redes sociais” (UNIVERSIDADE..., 2019, [s. p.]).³³ Os indígenas do século XXI estão conectados e publicizando suas músicas, seus textos e suas ideias. Eles utilizam meios digitais para conscientizar a sociedade de suas lutas, do “conhecimento tradicional”³⁴, que não é estático ou homogeneizado, mas que possui suas dinâmicas de se constituir (CUNHA, 2007).

Se a cultura é dinâmica em qualquer sociedade, especificamente, para os indígenas, ela é vista como um pensamento em espiral, “(...) é essa volta ao passado necessária – é importante que a gente faça esse caminho de buscar no passado os sentidos da nossa existência para podermos dar valor ao momento em que a gente vive” (MUNDURUKU, 2017, [s. p.]). Isso significa que não são prisioneiros do tempo pretérito, mas vivem um presente ancorado no passado ancestral, em suas tradições, e utilizam elementos não indígenas para ampliarem sua experiência de humanidade. Portanto, devemos encarar essas inserções tecnológicas, questionadas por vezes pelos alunos e pelas alunas, como uma atualização da memória dos povos ancestrais

³³ Segunda edição do Universidade Aberta da Furb, em 2019, com o tema “Quebrando preconceito e construindo respeito”. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=0IFM8Aq9jjk>. Acesso em: 5 mar. 2020.

³⁴ Manuela Carneiro da Cunha (2007) utiliza esta expressão no singular apenas para realçar a diferença do conhecimento tradicional em relação ao conhecimento científico, pois defende que os saberes tradicionais são tão diversos quanto os povos existentes. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/13623>. Acesso em: 6 set. 2021.

(MUNDURUKU, 2017). Os usos das tecnologias pelas populações indígenas fazem parte de um projeto de resistência. É uma forma de comunicação com a sociedade não indígena, em pé de igualdade, usando o que lhes é comum. “As pessoas usam nossos colares, nós usamos Youtube. Uma troca justa”, na opinião de Munduruku (2017, [s. p.]).

O YouTube é uma plataforma de compartilhamento de vídeos criada em 2005, nos Estados Unidos. Os materiais audiovisuais utilizados como fonte de pesquisa no site educativo “Gente Agente” são depoimentos, documentários e produções realizadas com e por indígenas, com o intuito de divulgar suas opiniões, seus pontos de vista e dar visibilidade a questões e histórias de seu povo.³⁵ Com uma busca rápida na plataforma, Daniel Munduruku aparece em, pelo menos, vinte *lives* e entrevistas. O escritor dedicado à literatura infantil e juvenil mantém um canal próprio com mais de 12 mil seguidores e usa as redes para divulgar suas obras e o ser indígena. Uma das oficinas do site educativo apresenta como documento de análise uma entrevista dele ao Projeto Mekukradjá,³⁶ em 2018, com o objetivo de refletir sobre a palavra “índio”, um apelido dado por europeus, que simplifica uma diversidade de povos e os identifica pela falta. Nas palavras de Munduruku, “quando uma pessoa olha pra mim e diz: Ele é índio, uh uh uh uh. E faz este gesto. Ela está me colocando numa classificação com menos humanidade” (ÍNDIO..., 2018, [s. p.])³⁷. Esse é um apelido que reúne estereótipos dos quais os povos indígenas querem se desprender. Se de um lado “índio” é o termo que as pessoas, de modo geral, utilizam para identificar os povos originários, sem se dar conta das injúrias que as cercam, de outro, frente aos próprios indígenas, usam o termo com um significado político de luta. Uma conversa com linguagem simples de cinco minutos compartilhada em vídeo e visualizada, aproximadamente, 25 mil vezes dá conta de elucidar a questão do “rótulo índio” e

³⁵ É importante ressaltar que este não é o único recurso utilizado para divulgar a cultura indígena e suas pautas. Páginas em redes sociais, como Facebook e Instagram, blogs e canais de rádio também entram no rol de ferramentas tecnológicas para atualização da cultura. Parte dos TCCs utilizados como fontes de pesquisa sobre os Laklãnô Xokleng foi organizada em e-book e lançado recentemente pela UFSC. Acesse o material disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/222430>. Acesso em: 6 set. 2021.

³⁶ A palavra “Mekukradjá”, de origem Kayapó, significa “transmissão de saberes”, e é o título do projeto Itaú Cultural, que busca a valorização da cultura indígena por sua autorrepresentação. Mais informações estão disponíveis em: <https://www.itaucultural.org.br/mekukradja-circulo-de-saberes-de-escretores-e-realizadores-indigenas>. Acesso em: 6 set. 2021.

³⁷ Entrevista disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=s39FxY3JziE&t=163s>. Acesso em: 6 set. 2021 (trechos 2’35” - 2’42”).

permite aos alunos e às alunas do ensino fundamental acessarem narrativas indígenas e aprenderem com elas.

O debate sobre qual fonte histórica é válida ou a tensão entre o conhecimento acadêmico e o saber ancestral nos remete a Catherine Walsh (2013, p. 18), que nos ensina que não é possível inventar o melhor dos dois mundos: “Pelo contrário, representa a construção de um novo espaço epistemológico que incorpora e negocia os conhecimentos indígenas e ocidentais [...]”. Essa é a concepção dos povos indígenas ao buscarem retomar sua ancestralidade nos espaços de poder e conhecimento e garantir o seu lugar, promovendo sua cultura nas trocas possíveis do movimento de ensinar a aprender.

A universidade precisa se abrir ao conhecimento ancestral, apresentado em linguagens multifacetadas, disponível em plataformas variadas, pois o uso das tecnologias é uma realidade para todos, então, por qual motivo não seria aos povos indígenas? Os indígenas que buscam a universidade têm sede de aprender com os saberes acadêmicos, porque acreditam que assim conseguem subsídios para lutar pelas demandas de seu povo. Além disso, eles anseiam por uma troca que a universidade pode realizar. Gersem Baniwa, em entrevista para Maria Aparecida Bergamaschi, da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRG), assegura que “as universidades ainda aproveitam muito pouco dos conhecimentos, da sabedoria que os índios levam consigo para a universidade. Eu não tenho a menor dúvida do inverso: os povos indígenas aproveitam tudo” (BERGAMASCHI, 2012, p. 139). A oportunidade de aprender sobre os Laklãnõ Xokleng, por meio de pesquisas realizadas por eles, construindo a memória de seu povo através dos textos de TCCs, é possibilitada por cursos universitários de licenciatura indígena, como o da UFSC. É urgente que as universidades sejam espaços democráticos, acolhendo e incluindo todo aquele que nela deseja estar. Isso significa ser palco para todas as possibilidades de ser, existir e saber.

O material didático proposto trabalha, portanto, nesta chave de valorizar pessoas indígenas, cujos referenciais culturais não estão congelados em um passado de vivência no mato³⁸ ou em práticas artesanais estáticas. Ele desloca as experiências essencialistas sobre povos originários ao trazer como protagonistas mulheres Laklãnõ Xokleng que vivem nas cidades. Como trabalhadoras, não fazem as panelas de barro

³⁸ Tempo do mato, para os Laklãnõ Xokleng, é o período pré-contato, portanto antes de 1914.

características de seu povo nem tecem suas mantas de urtigas, conforme relatam, respectivamente, os pesquisadores Jideam Raphael Fonseca (2015) e Simeão Kundang Priprá (2015), que, por meio da oralidade, registraram essas práticas. Eles apontam que a demora na confecção de tais objetos e a escassez de matéria-prima levam à substituição devido à praticidade. “Hoje não produzem mais, por ser mais prático ir à loja e comprar (...)” (PRIPRÁ, 2015, p. 15). Uma escolha para otimizar suas rotinas como nós, não indígenas, também faríamos. No entanto, conhecem os princípios rituais de pedir à natureza apenas o que dela necessitam, por ser ente espiritual, e mantêm a relação de respeito com a Terra, refletindo a depredação a longo prazo, buscando uma organicidade no modo de vida, contrariando o acúmulo capitalista no qual nossa sociedade vive mergulhada. O bem viver Xokleng nos torna diferentes e orienta que existem outras possibilidades de ser no convívio. Nas palavras de Maria Elis:

Quando respeitamos os seres podemos ouvi-lo e senti-lo. Assim, também ele a nós. Para o índio, lutar pelo bem comum de seus pares não significa impor seus ideais a outrem, implica na resistência e preservação de suas próprias crenças, e valores. (NUNC-NFÔONRO, 2017, [s. p.])³⁹

Aprender história com indígenas significa, principalmente, ouvir e admitir outros olhares. A história que conhecemos exalta repetidamente o descobrimento do Brasil, o indígena "conquistado" e uma superioridade europeia. A história que vivemos é de indígenas resistentes e presentes, novas epistemologias surgindo como alternativas ao mundo hegemônico europeu. Katú Mirim, rapper, bissexual do povo Boe Bororo, encontrou em músicas, vídeos, entrevistas e postagens emblemáticas a maneira de contar uma outra versão da história e exercer seu protagonismo pela causa indígena. Tornou-se conhecida com a polêmica sobre “índio não é fantasia”⁴⁰, na época do Carnaval de 2018. Seu protesto fomentou debates sobre questões raciais e representatividade dos povos originários. Em 2017, lançou a música *Aguyjevete*, que, na língua Guarani, significa gratidão. A letra da música discute de maneira contundente a demarcação e denuncia o genocídio e o racismo.

A verdadeira história que eles tentam camuflar
O Brasil tem genocídio, dor, massacre e escravidão
Mas isso não aparece na sua televisão
Com arma na mão, e cruz no pescoço

³⁹ Herança indígena, Maria Elis Nunc-Nfôonro, texto cedido pela autora.

⁴⁰ Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=Z_-LqsHUgYs. Acesso em: 20 maio 2021.

Mataram mais de mil parentes lá no Mato Grosso. (KATÚ..., 2017, [s. p.])

A narrativa impactante integra as fontes documentais consultadas na seção “Desafio” do site educativo e do e-book. No sítio eletrônico, a música envolvente com batida forte é disponibilizada através do clipe oficial da cantora e compositora e recebe uma adaptação do material que, no e-book, conta com a letra da música em destaque. Nos dois casos, o objetivo é repensar a história do Brasil que conhecemos e questionar o lugar do indígena na história.

As experiências indígenas nos ensinam sobre história local, diversidade, respeito, natureza, resistência e sobre nós mesmos, se estivermos dispostos a ouvir.

2.3 PROFESSOR(A): ARTESÃO(Ã) DO ENSINO-APRENDIZAGEM

Ensinar história é muito complexo, exige conhecimento e sensibilidade, pois ela vive em constante mudança, visto que questionamos o passado à luz de demandas do presente, portanto surgem sempre outros olhares, novas problemáticas. O professor, em grande medida, consegue se identificar como um sujeito que produz, domina e “mobiliza saberes para ensinar o que ensina” (MONTEIRO, 2007 *apud* SILVA, 2019, p. 52). Flávia Eloisa Caimi (2015), professora titular da Universidade de Passo Fundo, com formação em História e atuação destacada na área de Ensino de História, Aprendizagem e Formação Docente, reforça que o professor é um mediador que se interpõe entre a cultura disponível, o currículo prescrito e o aluno. Ela cunhou a célebre frase: “Para ensinar História a João é preciso entender de ensinar, de História e de João” (CAIMI, 2015, p. 112). Neste sentido, o professor mobiliza saberes nas escolhas didáticas de material; na utilização empática de exemplos; nas intervenções, que precisam considerar o contexto da escola; nos ajustes de planejamento; nas singularidades encontradas em cada turma; em cada aluno, que assume ligações entre a história local para compreender o global (SILVA, 2019).

A aula de história como texto é criação individual e coletiva a um só tempo; criação sempre em curso, que permanentemente renova um objeto de ensino em decorrência de novas leituras, de outras experiências vividas, da chegada de novos alunos, dos encontros acadêmicos e das conversas com os colegas de ofício, do surgimento de novos manuais didáticos, das decisões emanadas das instâncias educacionais e das questões, dos desafios e das expectativas geradas pelo movimento do mundo no qual vivemos, em sua dimensão local ou global. (MATTOS, 2007, p. 17 *apud* SILVA, 2017, p. 106)

No exercício desse papel primordial para o processo de ensino e aprendizagem histórica, professores(as)/pesquisadores(as) ligados(as) ao PROFHISTÓRIA têm realizado estudos de excelência, a fim de transformar relações étnico-raciais. Busco, neste texto, entrelaçar as contribuições dos estudiosos do ensino de história e trabalhos sobre a temática indígena e afro-brasileira realizados anteriormente no PROFHISTÓRIA, os quais contribuíram na estruturação e no diálogo com a minha pesquisa.

Atualmente, um dos pontos centrais de debate sobre o perfil dos profissionais de história é a escala de conhecimentos. Fernando Penna, Diretor da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense (UFF) e professor da pós-graduação da UERJ, que tem dedicado suas pesquisas à área da educação democrática, ensino de história e “escola sem partido”, defende que tanto o professor de ensino básico quanto o pesquisador da universidade são historiadores, “uns são escritores de história e outros são professores de história” (PENNA, 2012, p. 1). Isso não significa uma classificação dos conhecimentos produzidos em cada espaço, e sim “uma ideia de história escolar qualitativamente (e não hierarquicamente), diferente da história acadêmica” (SILVA, 2019, p. 51). Selva Fonseca (2003) acredita que professor e pesquisador são atribuições complementares. A ruptura dessa dicotomia tomou força e outros rumos no Brasil a partir dos estudos de gabaritadas pesquisadoras⁴¹, as quais, por meio de seus estudos, contribuíram para o entendimento de que o ensino de história pode ser considerado objeto e campo de pesquisa (SILVA, 2019), assim como o conhecimento histórico acadêmico não pode ser tomado como “pronto e acabado” (KNAUSS, 2001, p. 33). Afinal, antigas pesquisas podem ser analisadas por outro viés, com novas problemáticas, sempre pensando à luz do tempo em que são realizadas e retomadas em um movimento dinâmico, inovando os resultados. Ocorrem, portanto, “aproximações, diálogos e tensões” entre o conhecimento produzido nas duas esferas (SILVA, 2019, p. 52). Dessa forma, a escola se constitui também em um espaço político de produção de conhecimento.

O modelo de “professor Wikipédia”, o aluno tábula rasa e o livro didático como manual de verdades são ultrapassados. Nilton Mullet Pereira é otimista e afirma que o ensino de história pautado no positivismo de grandes heróis e datas é um “fantasma

⁴¹ Para citar algumas: Circe Maria Fernandes Bittencourt (USP/PUC-SP), Selva Guimarães (UFU) e Maria Auxiliadora Schmidt (UFPR) (SILVA, 2019).

exorcizado” (PEREIRA; MARQUES, 2013, p. 85). Já Paulo Knauss (2001), pesquisador dedicado ao estudo de história e memória, sugere que uma ruptura deste modelo está em marcha. Para quem vive a realidade da sala de aula do ensino fundamental e médio cotidianamente, como é o meu caso, constata que temos ainda um caminho árduo a percorrer neste sentido. Além de colegas que trabalham no modelo “educação bancária”⁴², por falta de atualização ou puro comodismo em modificar sua prática didática, contamos com processos seletivos de acesso a universidades e concursos para professores nos quais as informações são cobradas na linha positivista⁴³ da história. O concurso público aplicado para seleção específica de professores de história, no ano de 2019, para a rede pública de ensino de Blumenau/SC⁴⁴, exigia que o candidato soubesse que o Código de Hamurábi usava o princípio da Lei de Talião, preenchendo lacunas com a palavra integralismo, que identificava o partido fundado por Plínio Salgado, e que Tomé de Sousa foi o primeiro Governador Geral do Brasil. Percebem? Exigimos dos professores e das professoras uma mudança na maneira de ensinar, quando, na verdade, eles(as) são formados(as) e cobrados(as) dentro de um modelo eurocentrado de história, decorando datas, fatos e nomes de pessoas, para provas que sequer citam os povos originários. Seria necessária uma revolução.

Talvez, ela esteja em curso quando observo, por exemplo, a Olimpíada Nacional em História do Brasil (ONHB), um projeto de extensão universitária promovido pela UNICAMP, uma competição não obrigatória, que reúne estudantes de todo o país, de escolas públicas ou privadas, envolvidos com conhecimento histórico. Os alunos interessados em história do Brasil ou apenas curiosos consultam fontes diversificadas para debaterem a resolução de questões contextualizadas e reflexivas. Os docentes responsáveis pelas equipes, organizadas com três integrantes, são convidados a participar de cursos de formação continuada no formato on-line, e essa

⁴² Paulo Freire, educador e filósofo brasileiro, considerado o pensador mais notável da pedagogia mundial, defendeu que a educação deve ser um processo que considera a realidade do estudante, que, ao ser capaz de ler o mundo, torna o aprendizado expressivo. Foi influenciador direto da educação crítica e condenou o ensino unilateral, no qual o estudante visto com receptáculo vazio seria preenchido pelo conhecimento do professor, o que chamou de “educação bancária”. Biografia e mais informações disponíveis em: https://www.ebiografia.com/paulo_freire/. Acesso em: 12 jan. 2021.

⁴³ O positivismo é uma teoria criada no século XIX, na França, por August Comte. Defende o progresso contínuo da humanidade conquistado por meio de ordem e do conhecimento científico. O positivismo, na história, privilegia os registros documentais escritos e acredita em neutralidade do pesquisador, que não deve julgar ou recriar o passado, focando nos fatos e nas personalidades, construindo uma história das causalidades.

⁴⁴ Prova disponível em: <http://concursos.furb.br/informacoes/17/>. Acesso em: 12 jan. 2021.

interação promove mudanças essenciais nas práticas pedagógicas⁴⁵. Outra iniciativa de destaque foram os cursos intitulados “História dos Índios no Brasil” e “Introdução aos Estudos Africanos e da Diáspora”, oferecidos gratuitamente via plataforma Moodle pelas professoras Luisa Tombini Wittmann e Claudia Mortari, atualmente vinculadas ao Laboratório de Estudos Pós-Coloniais e Decoloniais (AYA) da UDESC⁴⁶. O objetivo dessas formações foi apresentar as populações indígenas e de origem africana enquanto sujeitos da história, incorporando ao currículo e às práticas didáticas elementos detalhados da diversidade brasileira, assim como princípios que promovam reflexões acerca do racismo e do combate a ele. O curso de extensão universitária beneficiou mais de mil professores inscritos em cursos de 140 horas, disponibilizando materiais, chats e fóruns⁴⁷. São alternativas importantes de universidades que buscam esse novo caminho para o ensino de história.

Segundo Pereira e Marques (2013), os professores são protagonistas dessas mudanças. O ensino de história no chão de sala de aula tem recebido configurações particulares por conta do olhar de professores e professoras sensíveis, que aliam a pesquisa ao ato de ensinar, transformando a sala de aula em um grande laboratório⁴⁸, formulando, a partir das demandas de seus estudantes, aulas autorais com recursos que geram representatividade e ensino mais empático.

Essa sensibilidade levou Thais Elisa Silveira, professora de história da rede pública de ensino da cidade de Duque de Caxias/RJ, a lançar seu olhar atento ao aluno “de olhos puxados, pele morena, calado” (SILVEIRA, 2016, p. 11), que os colegas chamavam de “japa”, alcunha que escondia uma rede de famílias indígenas e seus descendentes na Baixada Fluminense. A demanda que surgiu no seu campo

⁴⁵ A ONHB seleciona 50 planos de aula por curso e temática e os disponibiliza para consulta em plataforma especial. Disponível em: <https://www.olimpiadadehistoria.com.br/especiais/planos-de-aula>. Acesso em: 6 set. 2021.

⁴⁶ Na ocasião, as professoras responsáveis pelo curso estavam vinculadas ao Núcleo de Estudos Afro-brasileiros (NEAB).

⁴⁷ O curso oferecido entre 2012 e 2014 organizou os professores em salas de 50 integrantes, com ambiente de aprendizagem, no qual foram disponibilizados, pela equipe de formação, textos, livros, artigos, sites, entrevistas, iconografias, blogs, vídeos, músicas, dispositivos legais, documentos históricos e textos com articulações de ideias de autores. Tudo com a supervisão de tutores, que intermediaram os debates e as dúvidas dos professores cursistas.

⁴⁸ Conferir o projeto “Festival de Cinema”, do Professor Maicon Poly Aguiar, na Escola de Ensino Médio Elza Henriqueta Pacheco em Blumenau/SC. A iniciativa está disponível em: <https://www.informeblumenau.com/escola-de-blumenau-realiza-festival-de-cinema-com-a-diversidade-como-tematica/>. As repercussões que denunciam a urgência de mudanças na educação podem ser acessadas em: <https://www.informeblumenau.com/vereadores-de-blumenau-aprovam-mocao-de-repudio-contra-evento-em-escola/>. Acesso em: 1º dez. 2020.

de atuação a instigou a “pensar a presença de indígenas e seus descendentes nas escolas da região metropolitana do Rio de Janeiro” (SILVEIRA, 2016, p. 90) e, enquanto discente do PROFHISTÓRIA (UERJ), descobriu 865 indígenas declarados consultando o censo do IBGE de 2010. Sua inquietação resultou em “dar visibilidade e legitimidade aos indígenas que vivem em contexto urbano” (SILVEIRA, 2016, p. 62). Assim, com a parceria do Instituto dos Saberes Originários da Aldeia Jacutinga, realizaram um seminário na cidade de Duque de Caxias/RJ, em 2015, denominado “Somos indígenas e não somos invisíveis”. Com a percepção da presença indígena, mas uma evidente negação dessa identidade, a pesquisadora dedicou-se à elaboração de uma exposição itinerante para intervir nesta realidade. O objetivo foi construir, por meio da exposição, uma identidade positiva do indígena, trazendo suas vivências enquanto indígenas urbanos e a cultura como elemento em movimento, desmistificando estereótipos, relacionando as associações indígenas presentes na região onde se possa buscar apoio e a representatividade política dos indígenas nacionalmente. A exposição proporcionou reflexões no sentido da valorização do indígena contemporâneo, promovendo o autoconhecimento, a valorização e o respeito no diálogo intercultural. O trabalho de mestrado ainda teve espaço para a realização de um caderno de atividades, proporcionando a outros professores e professoras um material didático para trabalhar essas questões em suas comunidades.

Apesar dos contextos distintos, os desafios com estereótipos, representatividade e valorização do indígena urbano e em contexto urbano se assemelham com os objetivos didáticos deste trabalho. Thais Elisa enfrenta uma negação identitária do próprio indígena na Baixada Fluminense, como estratégia de sobrevivência. O Vale do Itajaí silencia a presença dos Laklãnõ Xokleng, o que demonstra invisibilidade e violência. A aproximação dos estudos se dá na sala de aula, como campo de pesquisa para desenvolvimento de práticas didáticas que reflitam essas circunstâncias. Em “Carta de uma indígena na cidade”, documento integrante do Caso Tolym, no site “Gente Agente”, Maria Elis conta como ela vive na cidade de Blumenau/SC e rebate questionamentos comuns para indígenas urbanos. Ela desabafa: “Meus antepassados concordaram em ficar em uma terra com limites. Eu não. Quero e vou continuar sendo índia aqui, lá ou acolá” (NUNC-NFÔONRO, 2017,

[s. p.]).⁴⁹ A questão menciona indiretamente o processo histórico do contato dos Laklãnõ Xokleng e reforça que ser indígena independe do lugar que se vive. A autora refuta a ideia de apenas os aldeados serem indígenas que merecem reconhecimento e políticas públicas. Suas palavras revelam os preconceitos que os indígenas sofrem cotidianamente. Seguindo essa lógica, um vídeo emblemático, denominado “Menos Preconceito, Mais Índio”, publicado pelo ISA, é um dos documentos disponibilizados para resolver uma tarefa. O material audiovisual exibe um indígena Baniwa narrando frases estereotipadas em sua língua, enquanto a imagem veiculada mostra exatamente a situação contrária.

Figura 4 - Imagem do vídeo #MenosPreconceitoMaisÍndio



Fonte: captura de tela. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=uuzTSTmlaUc>. Acesso em: 19 maio 2021.

No vídeo, o indígena questiona: “Se tudo mudou e você continua sendo ‘homem branco’, por que a gente não pode mudar e continuar sendo índio?”. Esta é justamente a tarefa da oficina: elaborar argumentos para responder a essa questão. O que faz as pessoas pensarem que os indígenas são seres presos em 1500? Precisamos refletir sobre a história do Brasil que aprendemos e a que temos. Compreender que 1500 é

⁴⁹ “Carta de uma indígena na cidade” é uma matéria publicada no Jornal Santa Catarina (ano 46, n. 14.065), no dia 19 de abril de 2017, por Maria Elis Nunc-Nfôonro, indígena Xokleng e professora.

uma data que marca uma invasão que classificou e desumanizou pessoas, e os reflexos dessas ações continuam presentes.

A concepção de que algumas histórias são mais relevantes que outras foi a dificuldade enfrentada pelo professor Giovani José da Silva⁵⁰. Na condição de professor na escola indígena do Povo Kadiwéu, encarou a barreira da língua e, junto aos alunos e às alunas indígenas, conheceu e vivenciou o modo de vida da comunidade. Para os Kadiwéu, há a história de se admirar, as histórias que ocorreram mesmo e as histórias criadas para serem contadas aos brancos que perambulam entre eles buscando informações⁵¹. A história como disciplina tem uma obsessão por fontes escritas, provas de veracidade que desvalorizam a cultura oral. Portanto, o espaço escolar era visto pelos Kadiwéu como local de aprender sobre a “história dos brasileiros”, não de si. Entendiam que suas narrativas não eram escritas, logo não faziam parte da história. O desafio do professor pesquisador foi convencer esse povo de que as histórias indígenas são diversas e importantes e “(...) que precisavam ser valorizadas para não caírem no esquecimento, e serem substituídas, sem reflexão, pelos usos e costumes dos não índios” (SILVA, 2015, p. 32). Ele conseguiu atingir seus objetivos quando seus estudantes perceberam que os saberes de seus ancestrais eram tão ricos quanto os aprendidos nos “livros dos brasileiros”.

Trabalhando o conceito de diferença, todos compreenderam que não eram inferiores aos não índios, mas únicos e particulares. Ao se tornarem ‘antropólogos de si mesmos’, os Kadiwéu descobriram uma sociedade rica em tradições, que há muito vive em contato com os não índios, que enfrenta problemas com invasores de suas terras até hoje e que vive um contínuo processo histórico do qual eles próprios fazem parte. (SILVA, 2015, p. 34)

Ainda pensando em como as inquietações de professores de história têm motivado trabalhos potentes para o ensino de história indígena, vale a pena citar a experiência de Patrícia Angelica de Oliveira Farias, acadêmica do Mestrado Profissional em Ensino de História, da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), sob orientação de Circe Bittencourt. Enquanto professora efetiva da rede municipal de ensino, quis “conhecer com maior profundidade as razões para as falas

⁵⁰ Professor de História do ensino fundamental e médio, que atuou na escola indígena localizada na Aldeia Bodoquena, no Mato Grosso do Sul, entre os anos de 1997 e 2004. A escola atende o povo Kadiwéu, conhecidos também como “índios cavaleiros”, por lutarem em defesa do Brasil na Guerra do Paraguai.

⁵¹ Interessante ressaltar que esta modalidade foi criada para resguardar segredos que o povo não quer nem precisa revelar sobre si.

preconceituosas e xenófobas que docentes e alunos proferem a respeito dos indígenas” (FARIAS, 2019, p. 13). Percebeu que algumas representações em relação aos indígenas foram naturalizadas e apareciam repetidas, apesar dos diferentes espaços, contextos e tempos. Pautou suas análises em entrevistas com professoras e professores de história atuantes em escolas municipais localizadas no entorno da aldeia Guarani Mbya Tekoá Pyaú, no bairro Jaraguá, zona oeste de São Paulo. Além de entrevistas, utilizou a etnografia de observação participativa e, ao acompanhar o cotidiano escolar, constatou:

No caso dos indígenas urbanos (como na Terra Indígena do Jaraguá), há uma dupla marginalização de sua identidade pelo fato da mesma ser invisibilizada na lógica que eles utilizam ferramentas e recursos que não seria ‘da cultura deles’ (logo são menos indígenas) e na lógica do indígena como detentor do direito congênito à terra (visto que se estão no espaço urbano e utilizando recursos provenientes da cidade eles deveriam se integrar à sociedade brasileira como trabalhadores pois, por serem ‘menos indígenas’ não precisam mais da terra). (FARIAS, 2019, p. 39)

As descobertas da pesquisadora indicam um pensamento recorrente sobre ser “menos indígena” na cidade, sugerindo uma integração à sociedade não indígena. No entanto, a Comissão Pró-Índio de São Paulo elaborou um vídeo que analisa dados do censo de 2010 e aponta dois fatores que instigam nesse cenário. As ocupações urbanas crescem a ponto de englobar as áreas indígenas, e os indígenas buscam as cidades para acessarem saúde e educação de qualidade. Esse pequeno documentário é parte da primeira oficina didática do Caso Tolym no site educativo e provoca discentes a elaborarem justamente hipóteses sobre os motivos que levam os indígenas a viverem em cidades. O material registra iniciativas interessantes de cidades brasileiras que reconhecem a presença indígena e contribuem com projetos que acolhem a cultura e o modo de viver indígena nos grandes centros.⁵² Como diz Nito Nelson, do povo Kaiowá, de Campo Grande/MS, “onde eu estiver eu vou ser índio, vou manter minha cultura e linguagem materna” (ÍNDIOS..., 2013, [s. p.]).⁵³ As formas de viver essa cultura em outros espaços recebem adaptações, as ervas são

⁵² Cito como exemplo a venda de artesanato, uma situação mencionada nas conversas com alunos e alunas e veiculada polemicamente nos meios de comunicação. É comum que famílias Guarani, Kaingang e Xokleng ocupem espaços da cidade para comercializar seus colares e cestas, porém são julgados irresponsáveis por englobarem crianças muito pequenas neste trabalho. Identificar a confecção e venda de artesanato como um sistema de ensino, uma prática cultural e de subsistência econômica que movimenta toda a família exige conhecer o modo de vida de povos originários e respeitá-los.

⁵³ Depoimento disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=M0mrQZ5lqB4>. Acesso em: 5 set. 2020.

cultivadas em vasos e, por vezes, as conversas em torno do fogo são substituídas pela reunião em salas de apartamento, mas nem por isso deixam de ter significado para quem os pratica.

As entrevistas realizadas com professores e professoras de história no trabalho de Farias (2019) deixam transparecer uma dicotomia entre a urgência de abordar a temática indígena e a insuficiência de seu repertório didático sobre o tema. As informações que os docentes acessaram na graduação ou nos cursos continuados de formação foram e são escassas. A obrigatoriedade do ensino da temática indígena por força de lei é de 2008, mas sua implementação através das Diretrizes Operacionais aconteceu oito anos mais tarde. Diversos professores, assim como eu, frequentamos as universidades e nos formamos nas licenciaturas antes deste período, portanto sem efetivo acesso à temática indígena na formação inicial. Os avanços que percebemos neste sentido são a inserção da temática nos currículos, um esforço tímido para alterar com propriedade a abordagem de livros didáticos, cursos de capacitação e, principalmente, propostas didáticas elaboradas por professores e professoras comprometidos com uma educação transformadora.

É o intuito do material didático elaborado para esta dissertação atender à demanda que apareceu em sala de aula e desconstruir equívocos sobre a população indígena, começando por conhecer o povo originário que faz parte da história regional. Ao entender os processos históricos de subalternização e invisibilidade dos povos indígenas e suas resistências, possibilitamos a interpretação dos preconceitos propagados atualmente. Ferramentas para interpretar o mundo em que se vive. Este foi também o objetivo de Patrícia de Oliveira Farias. Sua atuação como professora pesquisadora e aluna do mestrado resultou na dissertação intitulada "Representações docentes sobre alunos indígenas e as implicações da Lei nº 11.645/2008". Farias (2019) elaborou um Repertório Temático Bibliográfico, proporcionando aos docentes orientações para discussões gerais sobre a questão indígena, prevendo ações sociais e educacionais de acordo com a comunidade que atendem, tornando-se agentes de um diálogo intercultural entre as escolas e as vivências do povo Guarani Mbya, do bairro Jaraguá, em São Paulo. Assim, contribui para que os estudantes indígenas sejam vistos e ensinem sobre si com respaldo de professores capacitados.

O curso de Mestrado Profissional em Ensino de História (PROFHISTÓRIA) tem contribuído de maneira contundente na formação desses profissionais. Cientes de seu

papel enquanto pesquisadores/professores e instrumentalizados com recursos teóricos acerca de sua prática na elaboração de materiais didáticos potentes, o ensino de história e o ensino de história indígena têm avançado no propósito de promover aprendizagem reflexiva, pensando conceitos, combatendo preconceitos e gerando atitudes antirracistas.

2.4 CAMINHOS POSSÍVEIS NO ENSINO FUNDAMENTAL

A aprendizagem ocorre quando é significativa. A escolha no uso de narrativas indígenas como fontes históricas que compõem o material didático possibilita o aprendizado tanto pela empatia quanto pela diferença.

A história da diferença permite a construção da identidade pela mirada sobre si mesmo como uma singularidade na história, e isso somente pode ser feito se apresentamos ao estudante aquilo que ele não conhece e não pode colocar em uma forma conhecida. (PEREIRA; MARQUES, 2013, p. 93)

De acordo com Pereira e Marques (2013), o que já conhecemos não nos ensina nada novo, porém a forma como é apresentado um tema julgado conhecido pode mudar percepções consideradas certas e encerradas. Neste ponto, as narrativas podem também ensinar pela aproximação, empatia, não por ser igual, mas por sensibilizar. É importante salientar que a empatia para o campo da educação é vista como uma maneira de aproximar docentes do objetivo do ensino/aprendizagem se compreenderem o contexto em que vivem os alunos e as alunas. No entanto, a empatia histórica "(...) possibilita aproximar e compreender de forma mais concreta a ação de sujeitos históricos" (WITTMANN; PEREIRA, 2021, no prelo). Em outras palavras, é entender o que levou pessoas do passado a terem determinadas ações, de modo a torná-las compreensíveis na contemporaneidade. É um processo mental de colocar-se no lugar do outro em termos históricos (LEE, 2003).

As trajetórias aqui apresentadas são de mulheres, indígenas Laklãnō Xokleng, que vivem nas cidades, são mães, têm formação universitária e são trabalhadoras. Em quantos pontos nos encontramos ao analisar as experiências delas? Quantas mulheres reconhecemos nestas narrativas? Ao apresentar a biografia de Ana Roberta Uglõ Patté, deparamo-nos com uma jovem cheia de sonhos, que foi estigmatizada por falar apenas a língua materna ao chegar à escola. Isso é comum na nossa região. Quantos alunos e alunas sofreram por falar apenas alemão ou italiano ao chegarem

à educação básica? Uglô buscou o ensino superior incentivada pelo avô e pela mãe, e diz que a universidade mudou sua vida, abriu um mundo de possibilidades. Assim como muitos jovens, que são meus alunos e minhas alunas, buscam melhores condições de vida com um curso universitário. A identificação com os casos é mais uma possibilidade que auxilia na abordagem do tema, sem descuidar da diferença para cada indivíduo. Estar na universidade é um objetivo que aproxima estudantes e sujeitos, ou seja, alunos e alunas não indígenas e sujeitos da pesquisa. Os objetivos de buscar qualificação podem ser semelhantes, mas as condições de acesso e permanência nestes espaços são marcadas por privilégios favorecidos pela condição de ser “branco”, não acessíveis aos indígenas. A cartilha lançada pelo Conselho de Missão entre Povos Indígenas (COMIN), na semana dos povos indígenas de 2021, compõe a segunda oficina do caso Uglô do site educativo. Acompanhe a sequência de imagens que reproduzem a tela do site.

Figura 5 - Início da Oficina 2 do Caso Uglô



Fonte: captura de tela. Disponível em: <https://claristoria.wixsite.com/genteagente/oficina-2>. Acesso em: 3 maio 2021.

Figura 6 - Pistas 1 e 2 da Oficina 2 do Caso Uglõ

PISTA 1 - MAPA
A população indígena está buscando o Ensino Superior para formar profissionais capacitados. Veja no mapa por regiões os números de pessoas declaradas indígenas nas universidades.

QUANTIDADE DE INDÍGENAS MATRICULADOS EM UNIVERSIDADES

PISTA 2 - Depoimento
Analisar a experiência de Ana Pattê na Universidade.

https://www.jusfca.gov.br/news/estudantes-indigenas-ganhao-as-universidades

Ana Pattê - egressa UFSC Prvo Laklãnõ Xo...

Fonte: captura de tela. Disponível em: <https://claristoria.wixsite.com/genteagente/oficina-2>. Acesso em: 3 maio 2021.

Figura 7 - Final da Oficina 2 do Caso Uglõ

PISTA 3 - Opinião
Observe a opinião sobre vários intelectuais indígenas brasileiros sobre o seu lugar na história e suas pautas de luta.

Intelectuais indígenas combatem falta de...

PISTA 4 - Jogo das profissões
Conheça na página do COMIN

SAIBA MAIS

UNIVERSIDADE: TERRITÓRIO INDÍGENA!

Fonte: captura de tela. Disponível em: <https://claristoria.wixsite.com/genteagente/oficina-2>. Acesso em: 3 maio 2021.

Este material disponibiliza o diálogo com estudantes indígenas de povos distintos que, por meio de entrevistas, apresentam os desafios de estar na universidade. Leonardo Werá Tupã diz que a decisão de frequentar a universidade é do grupo, “a aldeia discute isso” (*apud* KAYAPÓ; SCHWINGEL, 2021, p. 8). Em muitos casos, a família se desloca para acompanhar o estudante e, ainda, há casos em que

o indígena segue sozinho para um espaço que não foi pensado para ele⁵⁴. Aline Kayapó é enfática:

É claro que nós não queremos cotas eternas! Por que, qual o ser humano, em sã consciência, quer viver o tempo inteiro querendo chegar lá? (...) Eu quero que meus filhos consigam prestar um vestibular de igual pra igual com qualquer um por ter tido condições de estudar. (KAYAPÓ; SCHWINGEL, 2021, p. 8)

Os depoimentos escancaram as desigualdades enfrentadas ao buscar o ensino superior e discutem pautas muito urgentes. Os relatos convidam a refletir nossas visões sobre acesso e permanência nas universidades e questionar privilégios ao pontuar as diferenças de cada situação.

A resistência de mais de 500 anos é o tema da última oficina do Caso Uglô. Quais são as lutas e as armas dos indígenas? As pistas documentais estão divididas em demarcação de terras, representatividade política, movimentos e associações. Todos os documentos visam apresentar demandas dos povos indígenas e suas maneiras de organizar a luta por direitos. No entanto, chamo a atenção para a terceira pista, que trata especificamente da 1ª Marcha das Mulheres Indígenas e o protagonismo crescente das mulheres à frente das reivindicações dos povos originários. Dois pequenos vídeos compõem esta pista. Um deles é a chamada para a 1ª Marcha das Mulheres Indígenas, cujo tema foi “Território, nosso corpo, nosso espírito”, ocorrida em 2019, em Brasília, e reuniu 2.500 representantes de 130 povos. A intensidade dos quatro dias do encontro revelou a profunda conexão que os povos indígenas têm com a terra como fonte de vida material e espiritual. A visão que indígenas têm do mundo supera qualquer epistemologia ocidental moderna, o que sugere a alunos e alunas reverem a alcunha de atrasados e sem cultura definida por colonizadores europeus em 1500, reproduzida atualmente por pessoas que não compreendem que os recursos são renováveis, mas não são infinitos. A interdependência de tudo afeta todos. Ao acessar o documento final deste protesto, disponível na aba “Saiba mais”, é possível perceber que as reivindicações são de interesse comum: regular uso de agrotóxicos, combater racismo, direito à terra, respeito a tratados internacionais que regulam poluição, entre tantas outras. Mulheres indígenas empunharam seus maracás e pintaram seus corpos de urucum e jenipapo

⁵⁴ Algumas instituições de ensino estão se adequando para atender estudantes indígenas e seus modos de ser.

para serem ouvidas. É urgente exercitar a escuta e aprender com os saberes ancestrais. Ao propor elaborar um panfleto de divulgação de uma organização indígena de mulheres, do qual trata o segundo vídeo desta pista, intento fomentar essa escuta. Existem 92 organizações espalhadas pelo Brasil. Onde ficam? O que têm feito? Como atuam? Precisamos conhecer para valorizar.

Para Maria Auxiliadora Schmidt (2009), o nome dado à aprendizagem efetiva e significativa é literacia histórica, uma espécie de alfabetização histórica. A literacia histórica, segundo Lee (2011), propõe que os sujeitos possam se alfabetizar historicamente, utilizando metodologias próximas das utilizadas pelo historiador para pensar historicamente. Lee é filósofo e historiador inglês e tem seus estudos pautados em experiências com estudantes por meio de um projeto denominado *Concepts of History and Teaching Approaches* (CHATA). Preocupado com a falta de interesse dos discentes em estudar história, propôs-se a pesquisar as ideias históricas das crianças e dos jovens entre 7 e 14 anos de idade. “Não se escapa do passado. Ele é construído a partir de conceitos que nós empregamos para lidar com o dia a dia do mundo físico e social.” (LEE, 2011, p. 20). No entanto, é necessário entender como ocorre a validação deste passado. O conhecimento histórico é uma das ferramentas necessárias para a articulação entre o passado, o presente e o futuro. Para o autor, “ela pode expandir nossa concepção do que o homem é capaz, mostrando-nos o que ele fez, pensou e foi, e como ele mudou” (LEE, 2011, p. 39). Essas informações, vivências e conceitos que acumulamos nos equipam para reconhecer situações e ampliar as possibilidades de análise, reflexão e até ação diante do que chama essa experiência adquirida com a história de vicária. A experiência vicária depende do que sabemos da história (conteúdo) e como lidamos com esse conhecimento. “A experiência vicária, que é adquirida no ensino de história, estimula a imaginação e expande a concepção do educando do que é ser humano e, assim, do que ele ou ela é ou pode vir a ser.” (LEE, 2011, p. 40).

Os alunos e as alunas do ensino fundamental da Escola de Educação Básica Frei Policarpo, situada na cidade de Gaspar, no estado de Santa Catarina, vivem no Vale do Itajaí, palco de inúmeros atos genocidas contra a população indígena, e desconhecem os Laklãnõ Xokleng. Esse silenciamento me inquietava enquanto educadora e motivou uma sondagem sobre as percepções que esses estudantes tinham sobre os indígenas de maneira geral. A investigação realizada com todas as

turmas de ensino fundamental da escola consistiu em apresentar aos discentes doze imagens que representavam indígenas, as quais descrevo a seguir.

Na primeira imagem (ANEXO A), a mãe indígena e suas filhas, vestidas com camisetas e bermudas, aparecem sentadas na calçada de uma cidade entrelaçando palhas e vendendo seus artesanatos de cestaria. Na segunda imagem (ANEXO B), o grupo de rap indígena Brô MC's, composto por quatro jovens indígenas Kaiowá Guarani, que misturam o português e o guarani em suas músicas, as quais retratam o cotidiano das aldeias de Jaguapirú e Bororó, na cidade de Dourados, no Mato Grosso do Sul. A terceira fotografia (ANEXO C) retrata crianças sentadas em mesas e cadeiras de uma escola em Alagoas, dispostas de maneira circular, em uma construção sustentada por uma estrutura de madeiras roliças e cobertura de palha, parecendo uma oca. A quarta imagem (ANEXO D) é de um protesto explicitado no corpo de um indígena durante o ritual do Kuarup, que aconteceu no Xingu, em 2016. Nas costas dele, estavam escritas, em branco, as palavras “Fora Temer”. Na sequência (ANEXO E), a imagem apresenta jogadores uniformizados do Gavião Kyikatêjê Futebol Clube, oriundo do Pará, o primeiro clube de futebol indígena, o qual, hoje, é composto por equipe mista. A sexta fotografia (ANEXO F) exhibe uma criança indígena, que estuda em uma escola urbana da rede pública no Distrito Federal, junto a crianças não indígenas. Na sétima imagem (ANEXO G), mulheres indígenas cineastas aparecem equipadas com filmadoras e microfones de longo alcance em uma cena no meio da floresta. A imagem oito (ANEXO H) retrata a formatura da primeira turma de professores indígenas da Universidade Federal de Santa Catarina, graduados no Curso de Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica, para atuarem como docentes nas áreas de infância, linguagens, humanidades e conhecimento ambiental indígena. Do grupo Terena, Laura, a primeira médica formada pela Universidade Federal de Santa Maria, está na fotografia nove (ANEXO I), seguida do registro de um protesto pacífico, com cerca de três mil pessoas, em favor da “Demarcação Já”, ocorrida no espelho de água em frente ao Congresso Nacional, onde os manifestantes foram recebidos com bombas de efeito moral e gás (ANEXO J). A fotografia onze (ANEXO K) foi uma postagem no Twitter, na qual o pai indígena, com filho no colo, faz uma selfie com um celular e registra seus corpos com pinturas tradicionais e adornos de plumas, tendo a paisagem da floresta ao fundo. Concluímos a sequência de imagens com o registro de Sonia Bone Guajajara,

liderança indígena pertencente ao povo Guajajara/Tentehar, habitantes da Terra Indígena Araribóia, no Maranhão, que foi candidata a vice-presidente da República em 2018, na chapa com Guilherme Boulos, pelo PSOL. Na fotografia (ANEXO L), a ativista, que hoje é Diretora Executiva da APIB Oficial – Articulação dos Povos Indígenas do Brasil –, aparece com diadema, paramentos e pintura facial tradicional em discurso inflamado no Congresso.

Depois de uma primeira observação, solicitei aos alunos e às alunas que escolhessem, a partir de sua análise, quatro imagens correspondentes à temática indígena. Em nova exibição, as oito turmas de ensino fundamental selecionaram individualmente as imagens e justificaram os motivos de suas preferências. O objetivo do diagnóstico foi perceber quais elaborações eles construíram em torno da figura indígena. O resultado foi complexo, pois constatei estereótipos e aproximações, como relatado na introdução. Os papéis justificavam as fotografias escolhidas, indicando representatividade merecida, reconhecimento de políticas públicas, analogias enquanto adolescentes que partilham gostos musicais e rotinas de estudo. Foram identificadas também argumentações que perseguiam uma postura politicamente correta e não refletiam opiniões fidedignas, pois as conversas informais apontaram incertezas sobre uso de tecnologias, invasão de terras, violência, abandono de cultura e uma série de alcunhas depreciativas.

Os comentários repetidos na comunidade escolar deixam transparecer visões de uma branquitude que não reconhece seus privilégios e tampouco conhece as trajetórias dos povos originários. As ambiguidades manifestadas nas conversas com os discentes refletem o imaginário da comunidade escolar. As formulações acerca da temática indígena partem do que as pessoas experienciam no seu cotidiano. São informações veiculadas em canais de televisão, que aprenderam na própria escola, reforçadas pelo exotismo representado nos documentários, nas notícias tendenciosas de jornal, nas opiniões em rodas de conversas, nas reportagens de revistas e afins.

Portanto, a escola não é a única responsável pela formação da consciência histórica estudantil. Isso é uma construção na relação e interação do contexto espacial e social que o sujeito está inserido, das narrativas que atravessam seu cotidiano, dos desafios que enfrenta e como interpreta e reage a este turbilhão de informações. Isso se aplica para docentes e discentes. Assim, é importante vislumbrar como a experiência docente é mobilizada, de forma a articular o conhecimento prévio de

alunos e alunas e o conteúdo a ser ensinado, para que ocorra uma aprendizagem histórica. A escola pode e deve ser o motor desta articulação em prol do ensino de história indígena que reflita os equívocos e os supere.

Para Rüsen (2001), todos temos consciência histórica, mesmo que não saibamos disso. São as formas de mobilizar nossas experiências e nossos conhecimentos para nos organizarmos no tempo usando as referências de passado, presente e futuro. Logo, é o modo simbólico de processar o contingente de informações reunidas no saber histórico para se orientar na temporalidade. Conforme Rovaris (2018, p. 43), considerar a consciência histórica do(a) estudante é fundamental para que as intervenções de professoras e professores sejam efetivas no processo de aprendizagem, assim como “considerar as ideias prévias de alunas e alunos significa enxergá-los, também, na condição de sujeitos detentores de conhecimentos diversos”. Neste sentido, apresentamos a outra frente do protagonismo que norteia esta pesquisa, a dos alunos e das alunas.

A consciência histórica é a maneira como os sujeitos lidam com o tempo e constroem suas concepções do passado a partir de suas experiências no presente. Consideram sua identidade individual e incluem o contexto social ao qual pertencem. O processo formal de aprendizagem histórica na escola pode desenvolver a consciência histórica em processos de interação entre discentes e docentes. Para isso, como sugeriu Caimi (2015), elementos significativos da consciência histórica podem balizar a elaboração de aulas que contribuam no desenvolvimento do conhecimento histórico dos alunos e alunas. Maria Auxiliadora Schmidt (2009) ensina que esse desenvolvimento do conhecimento histórico pode ser estimulado por meio de ferramentas de investigação comuns nas ciências humanas, por exemplo, documentos, depoimentos, mapas e uma série de vestígios passíveis de consulta e interpretação. A autora chama esse exercício de examinar as fontes e sua interpretação de cognição histórica situada. O primeiro princípio da cognição histórica é de que história é uma ciência aberta, sempre em construção. As indagações do presente ao passado podem resultar em variadas respostas, e a capacidade de interpretar criticamente esses resultados é chamada de literacia histórica. As experiências que os pesquisadores Peter Lee (2003), Isabel Barca (2004) e Maria Auxiliadora Schmidt (2009) propõem giram em torno da educação histórica crítica,

utilizando análises e interpretações de documentos históricos para a elaboração de conceitos históricos de segunda ordem.

Os conceitos formulados neste entrelaçamento de saberes podem e devem ser complexificados na experiência de cada indivíduo no que denominamos progressão histórica.

A noção de progressão não se limita a registrar as apropriações de conteúdos substantivos da história (Ditadura Militar, Revolução Francesa, Independência do Brasil), mas volta-se predominantemente para os chamados conceitos de segunda ordem como causalidade, empatia, mudança, cuja apropriação se dá pela mobilização de noções como evidência, interpretação, explicação, relato, narrativa, entre outras. (CAIMI, 2019, p. 211)

Neste caso, a aprendizagem volta-se ao processo que ocorre no pensamento dos sujeitos que, na vida prática, desempenham uma movimentação das três expressões temporais – passado, presente e futuro –, com a intenção de significar o presente a partir da experiência no tempo e projetar ações referentes ao futuro. O professor deve propor atividades desafiadoras que provoquem “verdades estabelecidas”, descortinem novas possibilidades de análise do contexto em que vivemos e mobilizem estes conhecimentos para ações na vida prática (CAIMI, 2006, p. 25).

A primeira oficina do Caso Uglõ é uma oportunidade de conhecer a história dos Laklãnõ Xokleng no Vale do Itajaí a partir de um problema atual. O povo vive em nove aldeias que ocupam regiões distantes entre si e impactam no modo de viver sua cultura. O redimensionamento aconteceu devido à construção de uma barragem na TI. Essa oficina aborda única e exclusivamente a construção e as consequências da Barragem Norte na TI Ibirama Laklãnõ. A primeira pista é o decreto que autoriza a construção da represa. Enquanto fonte documental, é importante analisar quem o escreveu e que vivíamos no contexto histórico nacional da ditadura militar. Assim, explora-se a história em escalas, relacionando eventos regionais e próximos do seu convívio a fatos históricos do país. Três depoimentos de indígenas Laklãnõ compõem uma das pistas documentais, e cada sujeito relata sua experiência com a construção da barragem. O objetivo da leitura dos relatos, além de compreender os impactos da obra para o povo, a configuração atual das aldeias e o movimento reivindicatório pelo cumprimento do acordo governamental, imprime uma experiência particular de cada pessoa diante do ocorrido, e a interpretação destes depoimentos exige sensibilidade.

É a prática da “empatia histórica” (LEE, 2003). “(...) um esforço para compreender valores, suas práticas e atitudes, incluindo o reconhecimento de que esses sujeitos possuíam sentimentos.” (WITTMANN; PEREIRA, no prelo).

Esta análise de documentos, por exemplo, nos traz à tona perguntas sobre quem os elaborou, por quais motivos foram guardados, qual seu teor e a quem pertenciam. Também suscita pareceres variados, que demonstram, no processo da investigação, que a história tem vários pontos de vista, que a análise está situada em um tempo, atrelada aos interesses do sujeito que faz a interpretação e da sua interação com o coletivo, portanto “experiência, orientação e interpretação” (SCHMIDT, 2009, p. 40).

Esse exercício é o que Lee (2003), Barca (2004) e Schmidt (2009) defendem em suas pesquisas, isto é, trazer aos alunos e às alunas o trabalho de investigação do historiador. Ora realizam as atividades individualmente, ora em grupo, como ensina Barca (2004). O objetivo não é formar mini-historiadores, mas instrumentalizar os jovens a observarem o contexto em que vivem, analisando-o de forma crítica, complexificando seu entendimento dos processos históricos, fundamentando a avaliação nesta ampliação conceitual e nos seus usos. “Rastros podem ser analisados de modos diversos de acordo com a necessidade da pesquisa, a complexidade do caso, a sociedade em que isso está imerso e o tempo que se vive”, conforme define Carlo Ginzburg, ao escrever sobre o paradigma do método indiciário (1989, p. 179). Portanto, entender a história como uma ciência com subjetividades é o ponto de partida. Os indícios que consultamos hoje apontam para um caminho que pode ser revisto daqui a algum tempo, afinal, outras pessoas, com outros objetivos, tornarão a analisá-los e podem apontar outras respostas. A história é passível de novas interpretações, e isso não é um problema se entendemos os processos de construção das metodologias de pesquisa que trazem novos olhares para o mesmo objeto de estudo.

Neste trabalho, as problemáticas são construídas em torno de dúvidas que os próprios estudantes trouxeram para a sala de aula. As narrativas indígenas, enquanto fontes de pesquisa, oferecerão subsídios para responder a tais questões, formular hipóteses e reelaborar conceitos pré-estabelecidos. Davi Kopenawa (2015) é chamado a explicar, com suas categorias de análise, o que acha do “homem branco”, na aba que considero fundamental no site educativo: “Desafio - O que os indígenas

pensam de você?”. A prática de refletir sobre o outro a partir de si é algo naturalizado para os não indígenas. Este exercício sugere ouvir o que os indígenas pensam de nós.

Tomemos como exemplo a noção de riqueza julgada a partir de uma sociedade capitalista que visa ao lucro e à acumulação. Para os povos originários, toda fonte de riqueza está ligada à Terra, pois ela tudo provém. O entendimento do que é riqueza toma proporções diferentes para cada sociedade. Para Aílton Krenak (2019, p. 11), a organicidade dos povos originários incomoda, ser capaz de “experimentar o prazer de estar vivo” por meio de contemplação, dança, canto e conversa gera uma intolerância para a sociedade de consumo que coloca todos na marcha frenética da produção. Refletir as categorias que os alunos e as alunas utilizam para definir os indígenas é fundamental. Serão avaliados como estereótipos, se conhecermos com propriedade o modo de vida indígena, e que eles, assim como nós, também tecem opiniões e categorias sobre nossos modos de ser e viver.

Na visão de Davi Kopenawa, Yanomami, xamã e líder político do povo Yanomami, o branco é o “povo da mercadoria”. Autor do livro “A queda do céu: palavras de um xamã Yanomami” (2015)⁵⁵, escrito em parceria com o francês Bruce Albert, Kopenawa explica a cosmologia de seu povo e sua impressão sobre os não indígenas. Um Yanomami preocupa-se em ter o que chamam de *matih*⁵⁶ para trocar, presentear visitantes e construir relações de amizade e gentileza entre os conhecidos e recém-chegados. Seus bens passam de mão em mão. Receberam ou fizeram o objeto hoje e, mais adiante, ele é dado a outras pessoas que o solicitarem, sem o apego habitual dos ocidentais. “Os brancos são gente diferente de nós. Eles acumulam muitas mercadorias e sempre as guardam junto de si, enfileiradas em tábuas de madeira nos fundos de sua casa.” (ALBERT; KOPENAWA, 2015, p. 412). Quando se pede objetos aos brancos, eles desconversam, prometem, solicitam trocas exorbitantes ou, ainda, exigem trabalho em troca das mercadorias. “Mas quando

⁵⁵ O livro “Queda do céu: palavras de um xamã Yanomami” foi resultado de horas de conversa entre o líder Yanomami Davi Kopenawa e o antropólogo francês Bruce Albert, que teve o consentimento do indígena em transformar suas palavras em “peles de papel”, como ele chama o papel escrito. A obra foi lançada na França, em 2010, e cinco anos depois no Brasil, com a tradução de Beatriz Perrone-Moisés e prefácio de Eduardo Viveiros de Castro.

⁵⁶ José Antônio Kelly Luciani, estudioso do povo Yanomami, escreveu um ensaio sobre o livro de Kopenawa e Bruce. Ele define a categoria indígena *matih* como a palavra que “(...) engloba os ornamentos pessoais dos Yanomami, as cabaças onde guardam as cinzas dos mortos e, desde a chegada dos brancos, também os seus bens” (LUCIANI; KOPENAWA; ALBERT, 2013, p. 185).

morrerem, vão ter que largar esses objetos de qualquer jeito! Aí vão ter que abandoná-los quer queiram quer não, e seus parentes não vão parar de se desentender para pegá-los. Isso é ruim!” (ALBERT; KOPENAWA, 2015, p. 420).

Os povos originários têm uma relação diferente com as coisas, a natureza e as pessoas, que não podem ser julgadas erradas. Os princípios que regem sua maneira de vida podem nos ensinar muito mais sobre nós mesmos do que imaginamos. O objetivo é que alunos e alunas respondam às suas inquietações ao ouvirem e lerem os indígenas como protagonistas de suas histórias. Pensar a diferença e aprender com ela ao conhecer a experiência de indígenas de carne e osso. Possibilitar refletir suas elaborações do passado, revendo suas atitudes no presente e construindo um futuro rumo à alteridade. Se nossas práticas estão pautadas nestes princípios, então podemos ter a certeza de que estamos disponibilizando ferramentas aos discentes, para que possam analisar criticamente o contexto e promover as transformações de mundo que almejamos.

Os recursos elaborados para instrumentalizar práticas didáticas, como o site e o e-book, exigiram um estudo minucioso da história Laklãnō Xokleng pautado nas pesquisas dos próprios indígenas em seus TCCs, como acompanharemos no próximo capítulo, entrelaçado às narrativas das mulheres Laklãnō Xokleng que vivem nas cidades.

3 O QUE NOS FALA O RIO PLATÊ?

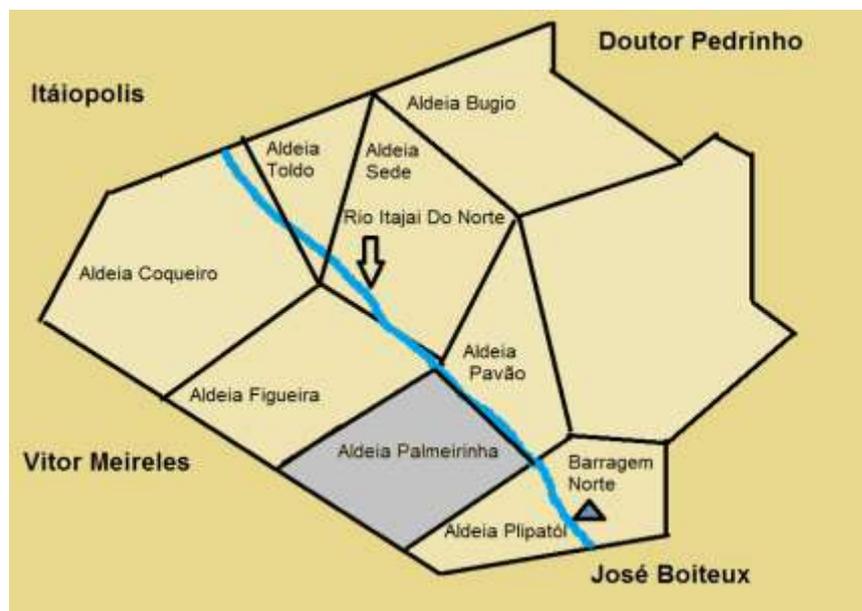
3.1 CONTEXTO EM TEXTOS: OS LAKLÃNÕ

*A terra ficou pequena, acabou caça e o pinhão,
As margens do rio eles andam, e o peixe onde
estão?*⁵⁷

(João Adão Nunc-Nfoônro de Almeida)

O povo Laklãnõ Xokleng vive em uma TI denominada Ibirama/Laklãnõ, com 37 mil hectares declarados, dos quais ocupam 14.156 hectares (PATTÉ, 2015). Considerada multiétnica, a TI abriga em torno de 3.000 pessoas do povo Guarani, Kaingang, remanescentes quilombolas e, predominantemente, Laklãnõ Xokleng. É dividida em nove aldeias (PATTÉ, W. K. S., 2015). São elas: "Sede, Bugio, Figueira, Toldo, Coqueiro, Palmeira, Pavão e Plipatól e a mais nova aldeia que em novembro de 2019 denominou-se como Kóplá, que fica perto da aldeia Plipatól" (CUZUGNI, 2020, p. 18). A aldeia Kóplá, atualmente, está localizada onde o mapa indica Barragem Norte (vide Figura 8).

Figura 8 - Representação gráfica da TI Ibirama Laklãnõ e a divisão das aldeias



Fonte: https://pt.wikipedia.org/wiki/Ibirama-La_KI%C3%A3n%C3%B5#/media/Ficheiro:Mapa_Da_Terra_Ind%C3%ADgena_Lakl%C3%A3n%C3%B5.png. Acesso em: 14 jan. 2020.

⁵⁷ Disponível em:

<https://www.pmjb.sc.gov.br/noticias/index/ver/codNoticia/514579/codMapaltem/19879>. Acesso em: 14 jan. 2020.

Estas terras localizam-se no estado de Santa Catarina e ocupam, majoritariamente, os municípios de José Boiteux, Doutor Pedrinho e, em menor proporção, Victor Meirelles, Itaiópolis e Rio Negrinho. Os Laklãnõ Xokleng se estabeleceram ao longo dos rios Hercílio (antigo Itajaí do Norte) e Platê, que moldam um dos vales formadores da Bacia do Rio Itajaí-Açú⁵⁸. Em proporção territorial, é considerada a segunda maior TI do estado, precedida pela TI Xapecó, na região oeste.

A definição de quem são, de onde vem e qual é o espaço que ocupavam e ocupam até hoje os Laklãnõ Xokleng nos chega por meio de pesquisadores não indígenas, por isso a importância de estudar os TCCs do curso de Licenciatura Intercultural do Sul da Mata Atlântica (UFSC). São acadêmicos indígenas Laklãnõ Xokleng realizando pesquisas e escrevendo sua própria história. Por exemplo, Carl Liwies Cuzung Gakran (2015), aluno do curso citado, que realizou um trabalho de pesquisa documental em busca de referências sobre seus ancestrais Xokleng. Ele encontrou, em cartas de jesuítas espanhóis das missões de Guairá, no início do século XVII, descrições de rituais de cremação. D'Angelis e Veiga (1996) transcreveram trechos de uma correspondência do Pe. Montoya com data de 1630 (GAKRAN, 2015). Nos campos de Guarapuava, no Paraná, o português Afonso Botelho de Sampaio e Souza registrou, em seu mapa, a população indígena que encontrou em fins do século XVIII como "gentios xaclan". Bugres e Botocudos foram mencionados na Carta Régia, de 5 de novembro de 1808, na qual Dom João VI decretou uma guerra justa contra os nativos nos campos de Lages (MOREIRA NETO, 1972 *apud* GAKRAN, 2015). Logo, os registros documentais comprovam a presença dos Xokleng por estas terras há, pelo menos, quatrocentos anos.

A mesma preocupação levou Jair Crendo, estudante indígena do curso mencionado, a buscar respostas entre os depoimentos dos anciãos de seu povo. Constatou, nas entrevistas realizadas com Alfredo Patté, de 87 anos, Ivo Crendo, de 67 anos, e Cuvei Weitcha, de 66 anos, que um grupo pode ter migrado do Mato Grosso em busca de melhores condições de caça, pois, no espaço que ocupava, havia muitos povos. "Segundo seu Alfredo, os Laklãnõ já tinham informação que nessa região sul havia muita caça e coleta, isso quer dizer que já havia tido grupos por aqui que passaram essa informação." (CRENDO, 2015, p. 28). Acir Caile Priprá pesquisou o

⁵⁸ Informações consultadas em: <https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Xokleng>. Acesso em: 22 abr. 2020

ritual kóplá⁵⁹ junto aos seus anciões e constatou as mesmas referências: “(...) eles começam a falar sobre a história mais antiga dos Xokleng, sobre a migração do povo desde as nascentes dos rios Araguaia e São Francisco, na região do Mato Grosso” (PRIPRÁ, 2020, p. 15). A região mencionada pelos sábios Xokleng é apontada pelas pesquisas arqueológicas e etnolinguísticas como local de origem do tronco linguístico Macro-Jê. O autor da pesquisa afirma que:

Os saberes dos anciões e os estudos acadêmicos convergem, permitindo argumentos interessantes sobre a antiguidade da nossa história, bem como o alcance de nossas histórias e saberes contados oralmente através das gerações. Assim sendo, a história antiga do povo, suas crenças e rituais estão intimamente ligados, uma vez que, ao falarem de suas crenças, os sábios relatam toda a história do povo. (PRIPRÁ, 2020, p. 15)

. No entanto, os Laklãnõ Xokleng acabaram por diversas circunstâncias históricas, sobretudo ligadas à colonização, restritas ao espaço atual apenas em Santa Catarina.

Juliana Salles Machado (2016), Mestre em Arqueologia e Doutora em Antropologia Social, é professora da Universidade Federal de Santa Catarina e renomada pesquisadora, que atua por meio de abordagens interdisciplinares nas áreas de História Indígena⁶⁰, (Etno)Arqueologia, Antropologia e Ecologia Histórica. Apresenta, em seu estudo sobre os Laklãnõ Xokleng, um rico inventário de teorias sobre a ocupação territorial deste povo no sul do Brasil. O primeiro ponto que merece destaque é que as pesquisas relacionadas ao tempo mais antigo consideram o modo de vida dos Jê do Sul, também denominados Jês Meridionais, referindo-se aos grupos Kaingang e Xokleng. Os Jê do Sul estiveram presentes em ocupações identificadas desde o sul de São Paulo até o Rio Grande do Sul, ocuparam planalto, serra e planícies litorâneas. Observe, na Figura 9, a ocupação Xokleng, considerados Jê do Sul.

⁵⁹ Ritual de previsão utilizado para orientar sobre o melhor caminho, local de melhor caça, desvio de inimigos e prenuncia acontecimentos futuros. Segundo anciões do povo Laklãnõ, foi muito utilizado na migração para o Vale do Itajaí, prevendo o contato e a morte de Basílio Priprá (PRIPRÁ, 2020).

⁶⁰ Nesta linha de pesquisa, destacamos o inestimável trabalho do arqueólogo/jesuíta Padre Pedro Ignácio Schmitz, que, desde 1958, contribui para a investigação de populações indígenas do Brasil, aliando arqueologia e antropologia. É responsável pela formação de gerações de pesquisadores, na função de professor universitário e pesquisador de campo. Do alto de seus 90 anos, coordena equipes de arqueólogos pelo Instituto Anchietano de Arqueologia da UNISINOS. Ver orientação recente de Schmitz com Daniela da Costa Claudino em “Arqueologia na encosta catarinense: em busca de vestígios materiais Xokleng” (2011).

Figura 9 - Ocupação histórica dos Laklãnõ Xokleng



Fonte: Priprá, A. N. (2020, p. 14).

Machado (2016), em sua obra e conforme sua análise, consulta vários pesquisadores, entre eles Noelli e Corteletti. Francisco Silva Noelli, doutorando em Arqueologia pela Universidade de Lisboa, além de professor, atua como pesquisador na área de arqueologia pré-histórica e cultura material dos povos Guarani e Kaingang. Seus estudos defendem a teoria de que os Jê do Sul eram agricultores, cultivavam milho, mandioca, amendoim, feijão e cará e praticavam caça, pesca, coleta de mel, palmito e insetos. Todas essas informações são frutos de vestígios materiais deixados pelos grupos assim identificados em suas moradias subterrâneas, abrigos de rocha

ou nas camadas das superfícies dos sambaquis. Se considerarmos que os Xokleng fazem parte dos Jês do Sul, o pesquisador traça um modelo que explica o modo de vida em tempos mais remotos, concordando com Rafael Corteletti, pesquisador da Universidade Federal de Pelotas (UFPel), que participou de um estudo semelhante no conjunto de casas encontradas em Bonin, na região de Urubici/SC, e aponta para uma organização bem estruturada depois do ano 1.000 d.C. Estes desdobramentos sobre a vida dos Jês do Sul, também denominados Proto-Jê, ajudam a compreender a ocupação histórica Xokleng atualmente. Noelli enfatiza dois momentos de embate territorial com Guaranis, que os levou a ficar longe do litoral por volta de 700 AP e a ocupação europeia a partir do século XVI, que os confina em um espaço menor entre o planalto e litoral.

A possibilidade de os Xokleng terem sido agricultores já havia sido defendida pelo antropólogo Sílvio Coelho dos Santos.⁶¹ Tanto estudos antropológicos quanto arqueológicos sobre os povos Jês do Sul têm como ponto de partida ou são atravessados pelas pesquisas dele. Nascido em 1938, em Florianópolis, graduou-se em História pela UFSC, em 1960, e ingressou na especialização em Antropologia Cultural e Sociologia Comparada, na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), em 1963. Neste período, empreendeu uma pesquisa de campo realizada entre os Xokleng⁶², que resultou em sua tese de doutorado, defendida na Universidade de São Paulo (USP) em 1972, e publicada um ano depois com o título “Índios e brancos no sul do Brasil: a dramática experiência dos Xokleng” (CREPEAU, 2008).

O espaço ocupado historicamente pelos Laktlãnõ Xokleng foi reduzido ao longo dos anos com a ação das frentes de colonização. Segundo Santos (1987, p. 37):

Nos campos de Guarapuava, Curitiba e Lages, as fazendas de criação estão em franca expansão. A ‘estrada de tropas’ corta o sertão de São Paulo ao Rio Grande, atravessando os campos e ligando fazendas. No litoral, os núcleos de Paranaguá, São Francisco, Desterro e Laguna, há muito são bases de apoio para a conquista das terras do gentio e povoamento dos solos virgens. Os Xokleng, estão, pois, confinados. Já não há para onde fugir.

⁶¹ Sílvio Coelho dos Santos é considerado um dos estudiosos mais importantes da antropologia nacional por ter dedicado uma vida aos estudos dos Jês do Sul, em especial, os Xokleng. Publicou 24 livros e foi autor de 70 artigos relacionados ao tema. Foi professor na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), onde teve papel fundamental para a criação do Departamento de Antropologia e do curso de Pós-graduação em Antropologia Social. Fez parte do Instituto Histórico Geográfico de Santa Catarina (IHG-SC), foi presidente da Associação Brasileira de Antropologia (1992-1994) e pesquisador emérito do CNPq. Faleceu em 2008 com 70 anos.

⁶² Vale mencionar que o convívio de Santos entre os Xokleng ocorreu 50 anos após o aldeamento do grupo, portanto acessou narrativas de testemunhas do contato.

O encontro com tropeiros no Paraná e no planalto catarinense aliado ao desenvolvimento das malhas ferroviárias de acesso entre as regiões Sul e Sudeste do país foram o início de uma transformação no modo de vida deste grupo. “Os Xokleng foram assim empurrados para a borda do planalto e daí para a floresta que cobria a encosta e vales.” (SANTOS, 1987, p. 38). No entanto, a política de colonização europeia incentivada pelo governo imperial ampliou os núcleos de povoamento no norte do Rio Grande do Sul e no Vale do Itajaí, fato que modificou completamente a dinâmica territorial, alterando a rotina e a alimentação dos indígenas.

Tornaram-se nômades e fizeram da caça e da coleta a base de seu regime de vida. A tralha doméstica foi amplamente simplificada a cerâmica subsistiu em algumas poucas peças de pequeno tamanho e na memória tribal. As casas, rústicos paraventos, passaram a ser construídas somente quando o tempo era de chuvas ou no inverno. Fora disso, os Xokleng habituaram-se a dormir ao relento, sob as copas das árvores. (SANTOS, 1987, p. 38)

Rodrigo Lavina (1994) dedicou-se ao tema por meio do trabalho “Os Xokleng de Santa Catarina: uma etno-história e sugestões para os arqueólogos”, o qual consiste em uma pesquisa de etno-história do povo Laklãnõ Xokleng, que reuniu em dissertação de mestrado uma listagem etnográfica detalhada, com o objetivo de prestar suporte às pesquisas arqueológicas e trazer informações relevantes para traçar a área de ocupação deste povo. O estudo aponta acampamentos sazonais dos Laklãnõ Xokleng, dividindo as estadias entre longas, no Planalto, e curtas, no Vale e litoral, reforçando o discurso de seminomadismo na época do contato.

Santos (1987) defende que se dividiam em grupos de duas a oito famílias, em busca de caça, coleta de frutos e sementes e extração de mel e palmito. As cabanas provisórias resumiam-se a paraventos feitos com armação de madeira e folhas largas disponíveis no local de pouso. Quando o tempo permitia, dormiam ao relento, sempre em companhia de uma fogueira. Assim, percorriam constantemente neste território, definindo seus destinos de acordo com a estação do ano. No outono, entre abril e junho, alcançaram as bordas do Planalto em busca do pinhão, organizados em acampamentos maiores e estáveis. Enfrentavam o frio da serra, por vezes, armazenando pinhão em córregos para entressafra. Na estação quente, desciam ao Vale e se espalhavam em grupos menores, no firme propósito de garantirem sua existência de acordo com o que a Mãe Terra oferecia. Esses grupos se encontravam em épocas determinadas, nas quais organizavam grandes festas para realização de

casamentos, purificação de viúvas, rituais de passagem para meninas e meninos, além de promoverem trocas de conhecimentos entre os grupos do mesmo povo (TSCHUCAMBANG, 2015).

Deisi Scunderlick Eloy de Farias (2005), Pós-doutora em Arqueologia, pela Universidade do Vale dos Sinos/RS (UNISINOS), atualmente professora e pesquisadora da Universidade do Sul de Santa Catarina (UNISUL), ao estudar os assentamentos de povos com tradição Umbu⁶³ na encosta de Santa Catarina para seu doutoramento, relatou a movimentação de grupos antigos⁶⁴ entre a região alta e baixa da Mata Atlântica. Concorda, portanto, com Lavina (1994, p. 49), que, inclusive, chama estas idas e vindas de “movimento pendular”. No entanto, discordam sobre a exploração de pinhão nas florestas de araucária. Para Lavina (1994), a exploração acontecia por grupos inteiros, que acabavam construindo novos assentamentos no planalto, já Farias (2005) defende que, eventualmente, alguns indivíduos buscavam o pinhão para abastecer acampamentos maiores.

É importante ressaltar que este levantamento de estudos arqueológicos e documentais busca reforçar a ocupação histórica dos Laklãnõ Xokleng nestas terras muito antes da delimitação territorial de fronteiras como conhecemos hoje. Justifica a profunda ligação que o território tem junto aos povos originários, sua adaptação e mudança no modo de vida por conta da limitação de seu espaço, revelando aos próprios Laklãnõ Xokleng o conhecimento e entendimento de suas dinâmicas territoriais.

“Os documentos históricos indicam, portanto, mobilidade, mas também estabilidade”, afirma Machado (2016, p. 183), que sugere utilizar as diversas hipóteses de forma associada. A classificação entre povos coletores e caçadores (nômades), de um lado, e agricultores (sedentários), de outro, não é, necessariamente, uma característica que distingue grupos, mas modos de vidas assumidos por um povo em momentos específicos de sua história⁶⁵. A autora defende, neste intento, que a análise conjunta dos estudos arqueológicos, etnobotânicos e documentos históricos possa resultar num modo particular de definir a territorialidade Xokleng, composta por redes

⁶³ É como chamam a tradição lítica no sul do Brasil com casas subterrâneas características.

⁶⁴ Em seu estudo, Farias chama estes grupos de “pré-históricos (hipoteticamente antepassados, antecessores do grupo indígena atual)”, mencionando, neste caso, os Xokleng (FARIAS, 2005, p. 27).

⁶⁵ Silvio Coelho dos Santos (1987) revela isso em seu livro “Índios e brancos” ao descrever as adaptações, mudanças e torções da trajetória do povo Xokleng diante dos acontecimentos da história nacional e regional. Nesta relação, as transformações são parte das dinâmicas de resistência do povo Laklãnõ Xokleng.

de trilhas, caminhos, locais de encontro e acampamentos, que encontram respaldo na memória dos velhos sábios da comunidade.

3.2 PACIFICAÇÃO: REGRAS DE UM CONTATO PREMEDITADO

Essa região de ocupação histórica dos Laklãnõ Xokleng fez parte da política de branqueamento adotada pelo Estado brasileiro. O intento de povoar terras ditas devolutas em meio ao contexto mundial da teoria da hierarquização das raças, quando se propagou a ideia de superioridade branca, incentivou a promoção de colonização europeia no Brasil. O Estado e as companhias colonizadoras passaram a intermediar a vinda de imigrantes, a fim de construir uma nacionalidade ideal. As pessoas que atravessaram o Atlântico tinham na imigração a solução para crises demográficas, perseguições religiosas e políticas e fuga de desemprego e pobreza em sua maioria, e almejavam uma mudança de vida com esta oportunidade. Na segunda metade do século XIX, os imigrantes se estabeleceram na região de Blumenau, explorando lotes por meio de atividades rurais (cultivo e criação de animais), ignorando as pessoas que habitavam a região anteriormente. Há registros de, pelo menos, 700 pessoas vivendo na região antes da ocupação particular de Dr. Blumenau. Essa estatística desconsidera o povo indígena habitante destas terras. Para os povos originários, a denominação empregada aos europeus chegados no Brasil desde 1500 é de invasor⁶⁶. Logo, os invasores recém-chegados protagonizaram duros enfrentamentos na disputa pelas terras que indígenas do povo Laklãnõ Xokleng habitavam.

Os esforços se dividiam em exterminar os “silvícolas,”⁶⁷ vistos como obstáculo ao progresso, e táticas de atração para integração dos indígenas, ao que se denominou de sociedade nacional. A Província de Santa Catarina contava, desde 1836, com a Companhia de Pedestres, que tinha o objetivo de proteger os colonos e aniquilar os indígenas, caso houvesse necessidade. Repleta de problemas, como falta de pessoal e material efetivo, teve atuação limitada (WITTMANN, 2007). Os confrontos continuaram com os Batedores do Mato e foram substituídos por milícias armadas de caçadores de índios, chamadas de bugreiros, em 1879. Segundo Wittmann (2007), com a justificativa de oferecer segurança e garantir o sucesso da

⁶⁶ Esta abordagem é utilizada por Schild (2016, p. 33).

⁶⁷ Denominação utilizada pela legislação no período.

colonização, imigrantes europeus, agentes colonizadores e governantes provinciais contratavam grupos de “caboclos”, conhecedores das matas e de seus habitantes, para atacar os indígenas. As investidas dos bugreiros tornaram-se ainda mais violentas no início do século XX, e denúncias sobre o genocídio ocorrido no sul do país forçaram a criação de órgãos públicos para gerenciar os conflitos. O Serviço de Proteção ao Índio e Localização de Trabalhadores Nacionais (SPILTN), criado em 1910, passa a ter o objetivo de proteger e integrar o indígena à sociedade não indígena por meio de sua mão de obra. Em 1918, o Serviço de Proteção ao Índio (SPI)⁶⁸ foi separado do órgão responsável pela localização de trabalhadores. O esforço dele seguia a premissa de integração do indígena e repetia a contradição de proteger terras e culturas indígenas enquanto promovia deslocamentos territoriais, desocupando áreas destinadas à colonização.

Na visão do colonizador, que vê o outro a partir de si, o aldeamento dos Laklãnõ Xokleng ocorreu através da “pacificação dos bugres”,⁶⁹ idealizada pelo funcionário do SPI, Eduardo de Lima e Silva Hoerhann⁷⁰, posteriormente chamado de Katanghara⁷¹ pelos indígenas. Com a colaboração de duas famílias de Kaingang trazidas do Paraná, Hoerhann elaborou um plano de contato, o qual se efetiva no Posto de Atração do Rio Platê, em 1914. Esse local tornou-se, em 1926, Posto Indígena Duque de Caxias, criado pelo então governador de Santa Catarina, Adolfo Konder. Em 1965, com a demarcação, passou a ser denominado Terra Indígena Ibirama.

Na ocasião, Kovi foi a liderança indígena que, junto ao seu companheiro, Womblé, tomou a frente das negociações, consultando seu povo em longas reuniões, decidindo apertar a mão de Eduardo. Este, na historiografia oficial não indígena, empreitou seguir nu e desarmado para o outro lado do rio na tentativa de pacificação,

⁶⁸ Informações disponíveis em: <http://www.funai.gov.br/index.php/servico-de-protecao-aos-indios-spi>. Acesso em: 22 jun. 2020.

⁶⁹ A historiografia considera pacificação o movimento que aldeou os Laklãnõ Xokleng, em 1914, como um empreendimento heroico e individual de Hoerhann, no entanto muitos estudos contestam essa visão única da história regional, pois as narrativas dos próprios Laklãnõ Xokleng apresentam esse contato como uma escolha sua para iniciar uma nova relação com os não indígenas. Ver mais em: Wittmann (2007, p. 162), Tchucambang,(2020, p. 12) e Priprá (2015, p. 14).

⁷⁰ Eduardo de Lima e Silva Hoerhann nasceu em Petrópolis, Rio de Janeiro, em 1897. Seu pai, Miguel Hörhann, foi das Forças Armadas da Áustria até 1884. Sua mãe, Carolina de Lima e Silva Aveline, pertencia à aristocracia militar do estado do Rio de Janeiro. Ingressou no Serviço de Proteção ao Índio e Localização de Trabalhadores Nacionais em 1912, com 15 anos. Estudou botânica, agronomia, antropologia e medicina, mantendo contato com vários intelectuais dessas áreas (HOERHANN, 2005).

⁷¹ Eduardo Hoerhann foi apelidado pelos indígenas Xokleng de Katanghara. A madeira cabiúna da árvore Dalbérchia Nigra utilizada para confeccionar arcos e flechas, por ser material resistente e duro, foi relacionada à personalidade rígida e ao porte físico de Eduardo.

e seria o herói dela. A comunidade Laklãnõ Xokleng não reconhece o termo pacificação e, apesar de Eduardo Hoerhann ter recebido a fama de pacificador, com direito a uma data comemorativa do evento, os indígenas revelam em suas narrativas uma interpretação do contato pouco conhecida na história regional.

Para Copacãm Tschucambang (2020), que realizou uma extensa pesquisa sobre os “Artefatos Arqueológicos no Território Laklãnõ/Xokleng – SC”, as narrativas sobre a pacificação dos Xokleng destoam dos pesquisadores não indígenas que se debruçaram sobre o tema. Aponta que problemas na interpretação das entrevistas com pessoas que falavam apenas a língua Laklãnõ podem ter ocorrido por terem sido transcritas de maneira equivocadas. Osiel Kuita Priprá, pesquisador da interação entre os Laklãnõ Xokleng e o povo Kaingang, nesta TI, contesta o termo pacificação e afirma que seu povo prefere chamar o evento de contato. Concorda com Tschucambang no que se refere a trabalhos antropológicos e pesquisas de história que não levam em conta a história contada pelos Xokleng. Na memória Laklãnõ Xokleng, foram eles que ditaram as regras de aproximação (WITTMANN, 2007). Em seu livro “O vapor e o Botoque: imigrantes alemães e índios Xokleng no Vale do Itajaí (1850-1926)”, Wittmann menciona relatos das exigências impostas aos funcionários do SPI. Como prova de confiança, solicitaram a Eduardo Hoerhan o corte de um tronco de peroba, com objetivo de conseguir mel. Ele “ficou das 6 da manhã até 6 horas da noite, a mão sangrava de segurar o machado” (OLIVEIRA, 2002, p. 114 *apud* WITTMANN, 2007, p. 162). De tal forma, preferiram iniciar uma negociação com o funcionário do SPI, colocá-lo à prova e seguir suas recomendações como ato de sobrevivência (PRIPRÁ, 2020).

Embora esta tenha sido uma ação devastadora para a cultura do meu povo Laklãnõ/Xokleng, hoje ainda comemoramos este dia como o momento em que meus antepassados pararam de morrer devido aos enfrentamentos com os bugreiros e colonos da região do Alto Vale do Itajaí. (CAMLÉM, 2015, p. 13)

Nas palavras do ancião da comunidade Xokleng, senhor Edu Priprá, consultado pelo pesquisador Alfredo Namblá Priprá, do curso Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica, da UFSC, o contato com o povo não indígena foi “premeditado”:

(...) uma grande reunião onde entraram em consenso, onde argumentam que estavam cercados por todos os lados, onde decidiram apaziguar pois haviam perdido já muitos guerreiros, tinham muitas crianças órfãs, então chegaram a

uma conclusão que deveriam cessar a guerra, e se unir ao não índio e viver com eles em paz. (PRIPRÁ, 2020, p. 21)

As narrativas do povo Laklãnõ/Xokleng indicam uma articulação do grupo na relação de negociações e regras que substituem a posição de vítima para protagonista do contato. Um ato consentido para sobreviver e se reinventar nesta situação, que exigia nova dinâmica entre indígenas e não indígenas (CUNHA, 2007).

Décadas depois, os escândalos envolvendo o SPI fizeram com que o governo militar estabelecesse a instituição da Fundação Nacional do Índio (FUNAI) em 1967. No entanto, as contradições entre a “defesa tutelada” do indígena e a exploração econômica dos recursos das TIs geraram novos desafios nas relações entre indígenas e não indígenas. No caso dos Laklãnõ Xokleng, esse período inaugurou a intensificação das relações com a comunidade não indígena do entorno. O interesse por recursos naturais resultou na extração abusiva de espécies de grande valor comercial sem oposição do órgão indigenista, admitindo até a intermediação dos funcionários da FUNAI no comércio ilegal de madeira (MULLER, 1985 *apud* HENRIQUES, 2000). Outro fator que contribuiu com as novas dinâmicas de organização econômica, política e social do povo Laklãnõ Xokleng foi a construção da Barragem Norte, sobre a qual discorre o próximo subcapítulo.

3.3 BARRAGEM: OUTROS RUMOS NOVAS BATALHAS

[...] E o mesmo rio que no passado foi o pulmão da aldeia e enriqueceu a cultura Laklãnõ, rompeu as regras e os limites da harmonia. Mas a culpa não é do rio. Ela é a culpada. Com a barragem, muitas linhas da história narram a trajetória difícil do povo dono da terra. O rio, seu bem tão precioso, hoje aprisionado em uma barragem, durante anos alimentou e lavou o corpo e alma do povo Laklãnõ. A água antes calma e clara, hoje vermelha, marca de dor tudo o que encontra em tempos de cheia. [...]

(Maria Elis Nunc-Nfônro - Trecho do texto “Rio de histórias/Memórias de um Rio”)⁷²

“A partir da percepção histórica do povo Laklãnõ/Xokleng de que a água é um elemento sagrado e essencial à manutenção da sua cultura e a toda vida.” (PATTÉ,

⁷² Texto premiado no 21º Salão FNLIJ, realizado de 23 a 31 de outubro de 2019, no Rio de Janeiro, através do 16º Concurso Tamoios, que reconhece e premia escritores indígenas.

2015, p. 6). O rio é uma entidade do mundo natural, venerado como espírito e a quem se deve respeito, pois oferece aprendizado, sustento, contemplação e vida. O texto citado no início, de autoria de Maria Elis Nunc-Nfônro, mulher indígena do povo Laklãnõ Xokleng, escritora (entre outros papéis) e sujeita deste estudo, é acima de tudo uma denúncia do descaso que assola muitas terras indígenas no Brasil. Em janeiro de 2019, o povo Pataxó Hã-Hã-Hãe viu o rio Paraopeba, que corre a dez metros da aldeia indígena Naô Xohã, morrer contaminado pelos rejeitos de minério que romperam da barragem em Brumadinho⁷³. Os Krenak choram desde 2015 a morte do rio Doce com o rompimento da Barragem do Fundão, em Mariana/MG, no maior desastre ambiental de todos os tempos. O rio Cateté, em Ourilândia do Norte/PA, tem levado, por seu leito poluído de metais pesados, doenças e malformação fetal aos Xikrin⁷⁴. O rio Hercílio (Itajaí do Norte) e seu afluente, o rio Platê, testemunhas de tantas histórias dos Laklãnõ Xokleng, foram aprisionados por uma barragem. Na época das chuvas, o rio rompeu os limites do seu leito, matou e, com violência, separou quem vivia em harmonia. Maria Elis enfatiza que o rio de nada é culpado, mas a intervenção da barragem tingiu suas águas de vermelho.

A construção da Barragem Norte é considerada um marco na história do povo Laklãnõ Xokleng. Os povos originários têm outra relação com o tempo. Em geral, alguns eventos que trouxeram mudanças significativas em suas vidas são tomados como marcos, auxiliando a contar sua história em diferentes tempos.

A expressão “tempo do mato” é muito utilizada pelos anciãos do povo Laklãnõ Xokleng, referindo-se à época anterior ao contato com os não indígenas, quando viviam uma intensa relação com o que a natureza oferecia como subsistência (CRIRI, 2015). A “pacificação”, reconhecida pelo movimento indígena como momento do contato, marca o início do aldeamento e a necessidade de construir novas relações diante da iminente influência não indígena presente. A barragem é o fator considerado desagregador (NDILI, 2015) do povo Xokleng, que até esse momento vivia em uma

⁷³ Reportagem “Entenda quais são os impactos da tragédia de Brumadinho na vida dos indígenas da região”, escrita por Tiago Holanda, em 21 de fevereiro de 2019. Disponível em: <https://ufmg.br/comunicacao/noticias/entenda-quais-sao-os-impactos-da-tragedia-de-brumadinho-na-vida-dos-indigenas-da-regiao>. Acesso em: 18 out. 2020.

⁷⁴ Reportagem “As veias abertas das Terras indígenas”, escrita por Patrícia Bonilha, em novembro de 2015. Disponível em: https://cimi.org.br/wp-content/uploads/2020/01/Porantim-380_Nov-2015.pdf. Acesso em: 18 out. 2020.

única aldeia, a qual muitos pesquisadores indígenas denominam de “grupo velho”⁷⁵. Localizado na planície do rio Platê com o rio Hercílio, as terras eram férteis, havia abundância de peixes e a cultura se mantinha com o grupo coeso, porém o advento da Barragem Norte trouxe implicações irreversíveis ao povo Laklãnõ.

Conhecida também por represa, a Barragem Norte fez parte do projeto econômico no período da ditadura militar, quando a intensificação de obras públicas, por meio de investimentos na construção de hidrelétricas em áreas de preservação, era justificada pela expansão das malhas de energia para os interiores. Sua construção foi iniciada na década de 1970, com o objetivo de resolver os problemas das cheias do rio Itajaí-Açú, que atingiam os municípios de Blumenau e Gaspar. “Sua conclusão foi em 1992, construída no limite sul da TI, mas praticamente 80% é formado no interior da TI, o que significou a perda de cerca de mil hectares da área de produção agrícola.” (NDILI, 2015, p. 25).

Os pesquisadores Laklãnõ Xokleng buscam, por meio de relatos de anciões e de suas próprias experiências, subsídios para compor sua pesquisa. Aqueles que mencionaram de alguma maneira a influência da construção da Barragem Norte em seus estudos foram unânimes em apontá-la como o evento responsável pela desestruturação do povo em vários sentidos. São elencadas as mudanças no modo de alimentação, na produção, na convivência e na educação. As terras férteis foram alagadas, e o cultivo, interrompido. A obra trouxe um contato mais estreito entre indígenas e não indígenas funcionários do empreendimento, por meio da realização de casamentos mistos, impactando no uso cotidiano da língua (PATTÉ A., 2015).⁷⁶

Ao impedir a vazão das águas do rio Hercílio, a barragem castigou a comunidade com sucessivas inundações, e os líderes familiares decidiram cada qual buscar outros locais para viver, distanciando o convívio dos parentes. Cândida Patté (2015, p. 29) relata que “os cemitérios estão todos debaixo da água, seus tios primos que foram enterrados naqueles antigos cemitérios estão todos debaixo da água”. (PATTÉ, A.R.U. 2015, p. 29). Além disso, “pelo menos 900 hectares da TI ficaram ‘à disposição’ do lago” (BRASIL, 2014, p. 220). Toda vez que ocorria uma enchente, os

⁷⁵ Para Jidean Raphael Fonseca (2015), a denominação Grupo Velho refere-se ao povo Laklãnõ Xokleng vivendo de forma coesa, que ocorreu até a construção da Barragem Norte, segundo anciões entrevistados por acadêmicos do Curso Intercultural indígena do Sul da Mata Atlântica.

⁷⁶ Muitos estudantes Laklãnõ Xokleng do Curso de Licenciatura Intercultural indígena do Sul da Mata Atlântica, da UFSC, têm o mesmo sobrenome, por serem primos, irmãos, pais e filhos que estudam juntos. Desta maneira, para identificar o autor, optei por indicar, conforme normas da ABNT, as iniciais de seus nomes de forma a diferenciá-los.

serviços de saúde e escolas eram interrompidos, e as aldeias ficavam isoladas. “A criação das aldeias desarticulou a nossa organização social e é como se não fossemos mais um único povo.” (NDILI, 2015, p. 28).

Ana Patté acompanhou desde muito jovem os desdobramentos da construção da Barragem na TI Ibirama/Laklãnõ. Ao definir o tema do seu trabalho de conclusão do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica, realizou uma pesquisa sobre a vida dos Laklãnõ antes e o impacto após a construção da Barragem Norte. Ela afirma que as interferências desta obra geraram prejuízos de ordem ambiental e social irreversíveis para os indígenas. Seu povo encara o meio ambiente como

(...) a soma total do que está em torno de algo ou alguém. Ele inclui os seres vivos e as forças naturais. Para os Laklãnõ (Xokleng) todos os seres da natureza possuem um espírito, inclusive a terra, por isso o respeito por essas entidades faz com que automaticamente o ambiente seja cuidadosamente preservado. (PATTÉ, A.R.U., 2015, p. 20)

Essa conectividade forma uma rede de convivência entre seres vivos e espíritos, na qual o ambiente é a garantia de sua existência. “Por isso a palavra na língua desse povo utilizada para ambiente é ãG JÓBA, que vai muito mais além do imaginável chegando a atingir até o mundo espiritual.” (PATTÉ A.R.U., 2015, p. 21).

Os aspectos socioambientais não foram avaliados no projeto de construção da Barragem Norte. A relação que o povo indígena tem com o local em que vive vai além da sustentabilidade, que é uma troca de cuidados ao pedir permissão para usar o que é necessário e consentir que o bioma se renove. Há o envolvimento espiritual do coletivo, do pertencimento, das memórias que estão impressas nos espaços ocupados. Ana Patté (2015, p. 21) lamenta: “hoje vejo a barragem como algo que veio para desunir um povo (...)”. Os interesses econômicos foram privilegiados ignorando o modo coletivo de viver dos povos originários. Krenak (2019) alerta incansavelmente sobre as escolhas que estamos fazendo e lamenta as pessoas não reconhecerem sua origem comum a ponto de termos, hoje, num extremo, gente que precisa viver de um rio e, no outro, gente que consome rios como um recurso.

A situação gerou um impasse entre o povo Xokleng e os órgãos governamentais, os quais se comprometeram a reparar as perdas. As indenizações para suprir a demanda por terras férteis alagadas após a obra, inviabilizando a prática da agricultura, não foram cumpridas, mas acabaram afetando a relação dos indígenas

entre si e com os moradores não indígenas das cidades vizinhas. A questão central é a terra. Para os Laklãnō Xokleng, que têm uma cosmovisão de integralidade, a terra faz parte da vida, do viver, todavia, para o não indígena, em grande medida, limita-se à posse na dinâmica do ter.

O grande debate em torno deste tema é o mesmo que afeta diversas TI pelo país. Execução de um projeto não se detém às consequências sofridas pelas populações ribeirinhas ou indígenas que vivem/viviam no outro lado da barragem.⁷⁷ E, apesar do benefício unilateral da Barragem Norte,

Em conversa com anciões e lideranças ouvi eles dizerem muito que não são contra a Barragem e que tem total ciência que a barragem protege as vidas de muitas pessoas residentes no Vale do Itajaí mesmo sabendo que a mesma os prejudica muito e quem vem tirando vidas de vários indígenas⁷⁸ desde sua construção. (PATTÉ A.R.U., 2015, p. 31)

Essa concepção de mundo característica dos povos originários, disseminada tantas vezes por Krenak (2019, p. 15) – “nós não somos as únicas pessoas interessantes no mundo, somos parte do todo” –, está impressa nessa conclusão de Ana Patté. Quais vidas valem mais? Não há como pensar no todo? Uma vida, por ser indígena, não é importante? Os Laklãnō Xokleng compreendem a preservação da vida como princípio do ser, sem distinções.

3.4 AÇÕES E REAÇÕES: GREVE E ORGANIZAÇÃO POLÍTICA

Nos anos 1990, um grupo Laklãnō Xokleng ocupou o canteiro de obras da barragem em acampamentos provisórios como parte do movimento reivindicatório para acelerar a execução das responsabilidades assumidas pelo Governo Federal através do Convênio 029/81. Essa primeira intervenção durou dois anos. Ingaclã (2020), ao relatar o surgimento da Aldeia Plipatól, em TCC defendido em 2020, explica que o termo “greve”, assumido naquele contexto, foi uma apropriação para definir as manifestações em prol da defesa de seus direitos. “É com as greves que encontramos uma forma de fazer os movimentos para chamar atenção dos órgãos governamentais.” (INGACLÃ, 2020, p. 31).

⁷⁷ Assistir ao documentário “O outro lado da barragem”. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=kTKNmogdQAY>. Acesso em: 16 set. 2021.

⁷⁸ O trecho citado faz referência à morte de Lauro Juvei, cacique presidente assassinado brutalmente em 19 de abril de 2005, quando saía de sua aldeia Palmeira, em direção às festividades do Dia do Índio. Ele foi ferrenho defensor da demarcação das terras indígenas.

As ações de greve contaram com a interdição de estradas, confisco de material utilizado na obra, manifestos escritos, reuniões entre representantes indígenas e do governo, piquetes em Florianópolis e Brasília, além de acampamentos no local de construção. Alair Patté relata sua experiência:

Quando me lembro desse momento que passamos na barragem fico sem palavras, vendo que ainda insistimos em fazer greve neste local que muita tristeza nos trouxe. Ali meu povo sofreu, passamos fome, choramos muito porque não tínhamos com quem contar, gritávamos, mas ninguém nos escutava. As nossas reclamações só foram ouvidas, quando índios começaram a morrer. Mas porque tem de ser assim? Em toda história indígena as pessoas tem que morrer para que o governo possa escutar? (PATTÉ, 2015, p. 50)

A comunidade Xokleng nunca foi indenizada, e as consequências persistem até os dias atuais. A retomada do território destinado ao pátio de obras da barragem está passando por um processo de apropriação por famílias Laklãnō Xokleng, resultando na reconfiguração do espaço.⁷⁹

A organização social e política está baseada em lei interna, que prevê eleições de quatro em quatro anos para caciques regionais, que respondem como líderes de cada aldeia, e cacique presidente, representante oficial do povo frente a questões políticas e reivindicatórias externas, bem como responsável pela organização e pelas deliberações internas. A escolha acontece através de sufrágio universal, a partir dos 16 anos. Caso os eleitos não estejam desempenhando seu papel adequadamente no entendimento da comunidade, uma reunião entre os caciques solicita a troca do representante por meio de um novo processo eleitoral.

O principal desafio desta organização política adotada pelos Laklãnō Xokleng, segundo Zilda Priprá, estudante do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica (UFSC), em seu TCC intitulado “Organização Social e Política Laklãnō Xokleng”, são as rivalidades de um modelo de organização política que destoam do coletivismo tradicional deste povo, “mas não podem ser vistos como retrocesso, pelo contrário, são novos tempos (...)” (PRIPRÁ, Z. 2015, p. 37). Uma adaptação às circunstâncias, na tentativa de gerir uma coletividade por meio de um

⁷⁹ O Governo do Estado de Santa Catarina anunciou, em 30 de setembro de 2020, enquanto este texto era produzido, licitações para contratação de projetos, visando à recuperação física da Barragem Norte, bem como pesquisas de impacto socioambiental das comunidades do entorno. Disponível em: <https://www.sc.gov.br/noticias/temas/defesa-civil-e-bombeiros/governador-autoriza-processos-de-licitacao-para-contratacao-de-projetos-e-obras-de-recuperacao-da-barragem-norte-em-jose-boiteux>. Acesso em: 1º out. 2020.

processo democrático que acaba em conflitos internos, como em qualquer comunidade onde há disputas de interesses políticos.

As disputas pela terra são uma constante na trajetória Laklãnõ Xokleng. A pesquisadora indígena Zilda Priprá defende que os enfrentamentos pelos direitos fazem parte do que denomina “bem viver Xokleng”, uma espécie de pauta, a partir da qual as pessoas do grupo se envolvem em um movimento de esforços pelo bem comum. Inclui partilha coletiva, cuidado com o grupo, fortalecimento identitário, uso da língua e luta pela terra.

Recentemente, o povo Laklãnõ tem sido protagonista de uma grande batalha judicial em torno da demarcação de terras. Tramita no Supremo Tribunal Federal (STF) o Recurso Extraordinário 1017.365, um pedido de reintegração de posse, movido pela Fundação de Amparo à Tecnologia e ao Meio Ambiente (FATMA), transformada em Instituto do Meio Ambiente de Santa Catarina (IMA), contra a FUNAI e o povo Laklãnõ Xokleng. O processo busca retomar parte da Reserva Estadual Biológica do Sassafrás, que está distribuída entre as cidades de Benedito Novo e Doutor Pedrinho, e parte dela está no território tradicional do povo Laklãnõ Xokleng.

Figura 10 - TI Ibirama Laklãnõ e Reserva Biológica do Sassafrás



Fonte: <https://www.socioambiental.org/pt-br/blog/blog-do-monitoramento/com-manutencao-de-missoes-religiosas-indios-isolados-estao-em-risco>. Acesso em: 6 set. 2021.

Esse Recurso, considerado de repercussão geral, visa fixar uma tese que servirá para dar andamento a outras TIs com demarcações estagnadas. A disputa envolve o direito originário das populações indígenas sobre as terras que tradicionalmente ocupam, garantido pela Constituição de 1988, na qual está pautada a defesa da Funai. Na outra ponta, temos a FATMA (IMA), um órgão do governo estadual que utiliza a interpretação do marco temporal⁸⁰ em sua ação, considerando território indígena apenas as terras ocupadas pelos indígenas em 5 de outubro de 1988, ou que estivessem em disputa na data em que a Constituição entrou em vigor. Em 20 de fevereiro de 2020, os Xokleng obtiveram uma vitória importante depois de protocolar no STF a suspensão dos efeitos do Parecer 001/2017, da Advocacia Geral da União, conhecido como “parecer antidemarcação”. A decisão é referente ao caso específico dos Xokleng, porém abre um importante precedente jurídico para outros processos de demarcação de TIs.

Considerando a condição de vulnerabilidade dos indígenas em face à Covid-19, o relator do processo determinou a suspensão nacional dos processos judiciais de reintegração de posse contra indígenas e de anulação de demarcações, sem prejuízo aos direitos territoriais dos povos indígenas até o fim da pandemia⁸¹. As atualizações referentes ao caso ainda não tinham sido votadas durante a escrita deste texto. E o que isso significa? Que as lutas para a (r)existência do povo do sol continuam firmes em todos estes anos.

O Platê é testemunha das muitas batalhas que se travaram e, por ser espírito da natureza, fortalece os parentes. As redes de apoio que esses parentes têm estabelecido em busca de visibilidade para discutir as condições do indígena no tempo presente e os espaços que têm ocupado para refletir suas demandas sociais e políticas são questões que permeiam o capítulo que segue.

⁸⁰ Importante ressaltar que o marco temporal desconsidera as ocupações históricas dos povos indígenas anteriores à Constituição de 1988 e ignora o fato de estarem tutelados pelo Estado até então. Ele também restringe o direito constitucional dos povos originários de acesso à terra, e é defendido pelos ruralistas e empresários interessados na exploração de recursos naturais encontrados nas TIs.

⁸¹ Informações disponíveis em: <https://cimi.org.br/2020/07/parecer-antidemarcacao-volta-pauta-stf-13-agosto/>. Acesso em: 8 ago. 2020.

4 TRAMAS DE UM POVO

4.1 “SER INDÍGENA AQUI, ALI E ACOLÁ”

Assumir a identidade indígena requer obstinação em lutar para desmistificar a construção de uma figura folclórica de cultura estagnada em um passado colonial. Viver em apartamento, ter celular, andar de carro e ser formado em universidade deixam muita gente intrigada. Seria esta uma indígena de verdade? Munduruku, ao ser questionado desta forma, sempre retruca: “nem sabia que existia indígena de mentira” (MUNDURUKU, 2017, [s. p.]). “Se usamos celular deixamos de ser indígenas, mas se andarmos pelados na cidade somos presos. Que controvérsia!”⁸², dispara Ana Patté, em entrevista a Ivan Mizanzuk, do canal Anticast, em 1º de maio de 2019⁸³. E conclui: “Não é minha roupa, não é meu cabelo, não é minha pele. É o que corre nas minhas veias. É minha história, e de onde eu vim, é o meu povo que me reconhece indígena”. (PODCAST ANTICAST, 2019, [s. p.]).⁸⁴

Ana Roberta Uglõ Patté nasceu em 1992, na cidade de Ibirama/SC, há 40 km da TI Laklãnõ, por ser o local mais próximo com hospital. Nas palavras dela, é “filha de mãe solteira” e, apesar da curiosidade, “nunca soube o porquê de não conhecer meu pai” (PATTÉ, A.R.U., 2015, p. 9). Foi criada na Aldeia Palmeira, pertencente ao município de José Boiteux/SC, pelos avós maternos, Francisco Kaudag Patté e Candida Patté, parteira respeitada entre os Laklãnõ Xokleng e conhecedora da medicina natural. Uglõ foi nomeada pela mãe, Maria Kulá Patté Crendo, com o nome da bisavó. O nome de uma criança Laklãnõ Xokleng pode repetir o nome de um parente ancestral, como avô, avó e tios, que são homenageados quando a nova criança nascida no seio daquela família o recebe. Como se aquela pessoa pudesse novamente estar entre os seus (CUZUGNI, 2020). Assim, Uglõ homenageada revive em Ana Roberta: “acredito que parte da minha bisavó está em mim” (PATTÉ, A.R.U., 2015, p. 9). De uma família com mais três irmãos, Elaine Camlem, Vougcé Camlem e Atila Mokling Patté, Uglõ descobriu na escola não indígena, na qual chegou aos seis anos de idade, falando exclusivamente a língua Xokleng, que era Ana Roberta.

⁸² Disponível em: <http://anticast.com.br/2019/05/anticast/anticast-387-o-movimento-indigena-brasileiro/>. Acesso em: 20 maio 2020.

⁸³ Idem.

⁸⁴ Ibidem.

Enfrentou as dificuldades de uma gestação de risco aos 14 anos, quando as filhas gêmeas nasceram em um parto prematuro, porém não resistiram. Dois anos depois, nasceu Ajú Gabriela Patté Ndili, que alegrou a família e recebeu o nome da tataravó, conforme a tradição, cujo significado é forte, por ter sido testemunha do contato e vivido mais de 100 anos neste mundo.

Figura 11 - Ana Roberta Uglô Patté



Fonte: Patté, A. (2020, [s. p.]).

Apesar dos desafios, Ana não deixou de estudar. Concluiu o ensino médio, mas desistiu de frequentar o curso de superior em Artes Visuais em uma universidade particular por falta de recursos. O Curso de Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica, iniciado em 2011, em Florianópolis/SC, apresentou os movimentos indígenas a Ana: “Através da Licenciatura pude conhecer novos mundos, novas lutas de outros povos, foi então que comecei a fazer parte do movimento indígena [...]” (PATTÉ, A.R.U., 2015, p. 10). Participou de encontros nacionais de estudantes indígenas, e “[...] foi quando coloquei um objetivo em minha vida que lutaria não só pela causa do meu povo mas sim lutaria pela causa indígena em geral [...]” (PATTÉ, A.R.U., 2015, p. 10). Hoje, vive em São Paulo/SP, onde é assessora parlamentar para

assuntos exclusivamente indígenas na Mandata Coletiva da deputada Isa Penna (PSOL) desde 2019. Membro da APIB, militante feminista, filiada ao Partido Socialismo e Liberdade, viaja por todo o território nacional participando de acampamentos, marchas e protestos que marcam a principal pauta dos povos originários: o direito à terra e o respeito.

Ao afirmar que era indígena, Ana Patté, ao circular no refeitório de seu local de trabalho na ALESP, em São Paulo, ouviu: “Sério? Você é tão bonita que nem dá para dizer que é indígena”.⁸⁵ Em conversa promovida pelo Núcleo de Estudos Indígenas (NEI) da FURB,⁸⁶ Ana questiona: “Índio tem que ter cara?”. O imaginário sobre o indígena foi construído a partir de um estereótipo estabelecendo parâmetros equivocados. Maria Elis Nunc-Foônro define a imagem que não a representa: “Um ‘índio’ pelado que mora em oca de palha, que vive da caça e da pesca, assim como quinhentos anos atrás, no ‘descobrimento’ do Brasil”. E completa: “Esse é o índio que mora na nossa cabeça” (NUNC-NFÔONRO, 2020, p. 63). Indígena Laklãnõ Xokleng, graduada em Letras pela FURB, revela que viver em Blumenau sempre foi muito difícil:

Aqui sempre fomos tachados como sujos, preguiçosos, sem cultura e tantos outros adjetivos. Diante dessa realidade, durante muitos anos tive muita vergonha de dizer que era indígena. Negava mesmo, afinal qual é o ser humano que sentiria coragem e orgulho de dizer que pertence a um povo que recebe tamanho preconceito e ofensa diante de si? Foram anos me escondendo atrás de uma máscara. Anos me camuflando. Anos de negação. (NUNC-NFÔONRO, 2019, [s. p.])⁸⁷

Maria Elis Nunc-Nfônro nasceu em Blumenau, em 22 de novembro de 1983. É neta do primeiro professor indígena que atuou na TI Ibirama Laklãnõ, Lino Nunc-Nfônro. Lembrado com muito carinho pelo esforço em ensinar as crianças com recursos próprios e enfrentar períodos difíceis, como da nacionalização⁸⁸ e da

⁸⁵ Registrado em nota de repúdio do gabinete da deputada Isa Penna (PSOL/SP), publicada em 14 de maio de 2019, em página pessoal de uma rede social. Disponível em: https://www.facebook.com/IsaPennaPsol/photos/a.270420549819259/1102545216606784/?type=3&theater&_rdc=1&_rdr. Acesso em: 22 maio 2020.

⁸⁶ Segunda edição do Universidade Aberta da Furb, em 2019, com o tema “Quebrando preconceito e construindo respeito”. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=0IFM8Aq9jjk>. Acesso em: 5 mar. 2020.

⁸⁷ Texto publicado na página oficial da Rede de Articulação Psicologia Povos da Terra SC, como depoimento, em 20 de abril de 2019. Disponível em: <https://www.facebook.com/psicologiaepovosdaterrasc/photos/a.2694716524140123/2694716544140121>. Acesso em: 10 jul. 2020.

⁸⁸ Referência à Campanha de Nacionalização, instituída por Getúlio Vargas, no governo do Estado Novo (1937-1945), cujo objetivo era valorizar a cultura nacional, afastando as influências de comunidades de imigrantes por meio de integração. O período, marcado por censura e violência, usa a escola como meio de propagar seus ideais, a ponto de exigir a exclusividade de professores

barragem, lecionou entre 1955 e 1977. É filha de Maria Nunc-Nfôonro, que saiu da Aldeia Toldo com 16 anos, para trabalhar na cidade de Ibirama/SC, e aos 20 anos chegou em Blumenau. Maria Elis e sua irmã, Gabriela, nasceram em Blumenau, portanto são indígenas urbanas. Ali, sua mãe fez concurso e trabalhou com serviços gerais em escolas da rede municipal. Construíram a casa da família no bairro Itoupavazinha. Em 1999, a mãe de Maria Elis fez uma tentativa de retorno à TI, o que se efetivou anos mais tarde.

Figura 12 - Maria Elis Tolym Nunc-Nfôonro



Fonte: Nunc-Nfôonro (2021, [s. p.]).

Maria Elis vive na cidade, tem um filho de 15 anos, Joabe, mora em um apartamento no bairro Testo Salto, próximo à Escola de Ensino Básico Quintino Bocaiúva, da rede pública municipal, onde se efetivou professora de Língua Portuguesa, atuando no projeto “Literatura na Biblioteca”. É contadora de histórias, envolvida com grupos de leitura e membro da ABRAMA, que tem por objetivo garantir

brasileiros ou naturalizados. As aulas eram lecionadas em português obrigatoriamente, e as escolas precisavam ter nomes em português. Essas proibições recaíram sobre a educação e o uso da língua Laklãnõ Xokleng (CRIRI NETO, 2015; POPO, 2015).

e defender os direitos dos povos indígenas em contexto urbano e/ou trânsito⁸⁹. É também idealizadora, junto à sua mãe, do projeto “Acolhida na Aldeia”, por meio da qual organizam visitas guiadas à TI Laklãnõ-Xokleng. Promove, junto à Secretaria de Educação de Blumenau (SEMED), a formação de professores e professoras em História e Cultura Indígena, bem como participa voluntariamente de palestras e debates no mesmo viés, ocupando os espaços de fala e mostrando a presença indígena na cidade. Este subcapítulo tem como título um trecho da frase citada por Maria Elis Nunc-Nfônro no texto “Ser indígena aqui, ali e acolá”, publicado originalmente no Jornal de Santa Catarina em 19 de abril de 2017. Traz, de maneira sutil, a reflexão de que o pertencimento ao povo Laklãnõ não pode ser encarado como exclusivo de quem vive na TI, discutindo a identidade dos indígenas que vivem nas cidades.

“As identidades construídas pelos discursos europeus modernos eram raciais (isto é, matriz racial colonial) e patriarcais”, afirma Walter D. Mignolo (2008, p. 290). Semiólogo argentino e professor em universidades dos EUA, Mignolo é um intelectual dedicado ao estudo da decolonialidade na América, fundador do grupo de estudos modernidade/colonialidade. Para ele, o pensamento universal ocidental⁹⁰ se apresentou como identidade superior ao disseminar construtos de identidade inferiores pautados em raça, gênero e religião. Ao racializar, os indígenas e negros acabam rejeitando sua humanidade. Sem força institucional, epistêmica e de poder político, os indígenas na América não tiveram a oportunidade de contar suas histórias por si próprios, e sua identidade foi moldada a partir do olhar do outro. A formulação de identidades subalternizadas lhes negou mostrarem quem são.

Nos últimos anos, os movimentos indígenas, especialmente andinos, estão subvertendo a hegemonia branca, instituindo a agência de povos indígenas na construção de um Estado-nação que respeita a diferença, mas usa a identidade em política como opção decolonial. O depoimento de Fausto Reinaga, ativista intelectual do povo Aymara, citado por Mignolo, ilustra bem esse movimento: “Eu não sou um índio, sou Aymara. Mas você me fez um índio, e como tal lutarei pela libertação” (MIGNOLO, 2008, p. 290). O que acontece com nossos vizinhos andinos é um

⁸⁹ Informações do panfleto de divulgação da Associação.

⁹⁰ Para Mignolo (2008), o Ocidente não é apenas um local geográfico, mas um modo de pensar e agir pautado na razão imperial, neste caso, as bases filosóficas do Iluminismo, dos pensadores da antiguidade clássica.

movimento de retomada cultural, epistêmica e política que não exclui, mas se reconhece na diferença colonial e transcende na construção de Estados plurinacionais na inter-relação. E essa coexistência de mais de quinhentos anos traz uma bagagem de lutas, violências, silêncios e, sobretudo, de resistências que transformam a identidade indígena.

Não deixam de ser indígenas por viverem em cidades, trazendo o debate para o tema da pesquisa, e não estão negando sua identidade por não viverem na aldeia. Como coloca Eduardo Viveiros de Castro, professor de Antropologia no Museu Nacional (RJ) e especialista em Etnologia Brasileira, a questão é que ser indígena é um “modo de ser, e não um “modo de aparecer”.⁹¹

Vivemos encontros e desencontros com outras culturas, em espaços diversos. As coisas ao nosso redor mudam, e nós mudamos nossas percepções a partir destas influências, praticamos “traduções” nestes deslocamentos de nós mesmos. Estas mulheres Laklãnõ Xokleng percorreram caminhos particulares que as trouxeram às cidades. Ana nasceu e viveu na Aldeia, estudou em Florianópolis, mora em São Paulo e constantemente volta para sua família na TI Ibirama Laklãnõ. Maria Elis nasceu na cidade, vive na cidade, e seu porto seguro é a TI Ibirama Laklãnõ, onde vive sua mãe e irmã, e é para onde volta a cada final de semana, onde gostaria de morar, onde se sente em casa. O pertencimento a vários mundos faz parte do processo de identificação, pois pertencemos a mais de um lugar, e isso é uma constante. Portanto, aldeia e cidade fazem parte dos dois mundos que alguns indígenas frequentam em suas escolhas de vida. Pode ser uma identificação cruzada com outros sujeitos no enfrentamento de racismos, de conquistas profissionais, por exemplo, mas “o ser na relação com o outro” (LACAN *apud* HALL, 2014, p. 25) são experiências únicas construídas e representadas por cada indivíduo, ancoradas na ancestralidade para o caso dos(as) indígenas.

⁹¹ Entrevista de Eduardo Viveiros de Castro, concedida em 26 de abril de 2006 e publicada originalmente no livro “Povos indígenas do Brasil 2001/2005”, organizado por Beto e Fany Ricardo. Disponível em: https://pib.socioambiental.org/files/file/PIB_institucional/No_Brasil_todo_mundo_%C3%A9_%C3%ADndio.pdf. Acesso em: 6 ago. 2020.

4.2 CIDADES: “MINHA SELVA EM PEDRA SE TORNOU”

*[...] Hoje, no mundo em que vivo,
Minha selva, em pedra se tornou,
Não tenho a calma de outrora,
Minha rotina também já mudou.
Em convívio com a sociedade,
Minha cara de “índia” não se transformou,
Posso ser quem tu és,
Sem perder a essência que sou,
Mantenho meu ser indígena,
Na minha Identidade,
Falando da importância do meu povo,
Mesmo vivendo na cidade.*

(AY KAKYRI TAMA - Márcia Kambeba)

O trecho do poema é de Márcia Wayna Kambeba, escritora de origem Omáguá Kambeba, nascida em São Paulo de Olivença/AM, que cresceu em uma aldeia do povo Ticuna e reside em Belém/PA atualmente. *Ay kakyri tama*, cujo significado é “eu moro na cidade”, traduz o sentimento de muitos indígenas que vivem em centros urbanos. Como “a selva de pedra”, na expressão de Márcia Kambeba, os recebeu? Como é ser indígena neste mundo que vivemos?⁹²

A compreensão do contexto vivido por indígenas nas cidades requer a análise de alguns dados básicos registrados pelo censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) realizado em 2010. Convém salientar que o IBGE “aprimorou a pesquisa da população indígena investigando o pertencimento étnico e as línguas indígenas faladas, além de identificar a população residente nas Terras Indígenas e fora delas” (IBGE, [s. d.], [s. p.])⁹³, tornando o censo de 2010 mais abrangente ao iniciar o questionamento por sua autodeclaração. O levantamento de dados peculiares viabilizou a organização de um relatório específico sobre a população indígena brasileira. As estatísticas entre os anos de 1991 e 2000 apresentaram um aumento expressivo de indígenas no país e, na mesma medida, aparece um crescimento de pessoas declaradas indígenas que vivem nas cidades. As informações do último censo de 2010 revelam 817,9 mil pessoas declaradas indígenas em todo o país, das

⁹² Entre aspas são expressões usadas por Márcia Kambeba no poema “AY KAKUYRI TAMA”, cujo trecho é citado no início deste capítulo.

⁹³ Informações disponíveis em: <https://indigenas.ibge.gov.br/apresentacao-indigenas.html>. Acesso em: 30 set. 2020.

quais 36,2% residem em área urbana. E deste $\frac{1}{3}$ da população indígena do Brasil que vive em cidades, 51,3% são mulheres.

O professor Marcos Aguiar, coordenador do Programa "Índios na cidade", da ONG Opção Brasil, mediu uma *live* intitulada "Mulheres indígenas em contexto urbano",⁹⁴ em parceria com o Núcleo de Estudos em Direito Contemporâneo, da Universidade Federal Fluminense (UFF), na qual revelou que "vencer um povo é apagá-lo. Um processo de apagar é não se sentir pertencer". Para ele, é necessário investigar o que esconde o discurso de uma cidade que diz não ter indígenas. Cita como exemplo um vereador da cidade de São Caetano, na região do ABC paulista, pessoa douta e pública, que anunciou a ausência de indígenas na cidade por se tratar de um município de primeiro mundo. Jussara Inácio Nunc-Nfônro, presidente da Associação Brasil é minha Aldeia (ABRAMA), em Blumenau, ao solicitar a disponibilização de vacinas para a população indígena nos postos de saúde da cidade, recebeu, através de um e-mail da Secretaria de Saúde, a informação de que a cidade não tem indígenas cadastrados, por isso não há disponibilização do material. O censo de 2010 apontou 345 pessoas declaradas indígenas em Blumenau. Esse pensamento racista que menospreza as minorias e silencia a presença indígena ainda é uma realidade em pleno século XXI e que precisa ser combatido urgentemente. Tági Niara Barbosa, do povo Xokleng, moradora de Navegantes/SC, lamenta: "tenho que provar o tempo todo quem eu sou".⁹⁵

É isso que Marcia Kambeba requisita poeticamente, assim como tantas outras mulheres indígenas em contexto urbano buscam em seus embates diários: o direito de ser. O pertencimento e a territorialidade são encarados de outras formas. Eduardo Soares Nunes (2010), ao escrever o artigo "Aldeias urbanas ou cidades indígenas?", afirma que a presença do indígena na cidade não é um fenômeno novo, apenas os estudos que analisam a temática são recentes. O autor atribui a urbanização da população indígena como resultado de dois processos: consultando a comissão Pró-Índio e o último censo do IBGE, datado de 2010, conclui que o crescimento das cidades e a migração são os fatores primordiais da presença indígena nas áreas urbanas. Acrescentaria a estes pontos a autodeclaração de indígenas que vivem nas cidades. O desenvolvimento das cidades acabou englobando territórios indígenas.

⁹⁴ Transmitida ao vivo em 29 de setembro de 2020. Disponível em: <https://www.facebook.com/408831375881295/videos/245303983587409>. Acesso em: 16 set. 2021.

⁹⁵ Material disponível em: <https://www.facebook.com/indiosnacidade>. Acesso em: 29 set. 2020.

Estradas passaram a cortar as aldeias, receberam asfalto, intensificaram o fluxo de veículos, de barulho, de circulação. Barragens invalidaram terras férteis, desviaram rios, separaram povos. Neste sentido, há aldeias próximas das cidades, cidades que surgiram no meio da aldeia, cidades que são centrais e recebem indígenas de vários povos e outras que observam o vai e vem da TI para a área urbana (MELATTI, 2004 *apud* NUNES, 2010). Estas migrações podem ser sazonais ou definitivas. Os motivos são a busca de uma vida com melhores condições, garantir o sustento da família, estudar, ter acesso à saúde, entre outros. É preciso privilegiar a percepção de morar na cidade para o(a) indígena, e como ele(a) significa estas relações nos centros urbanos.

“A cidade chegou até nós”, denuncia Ana Patté. O povo Laklãnõ Xokleng passou por um processo drástico de redução de seu território histórico. Frentes de colonização, como já mencionado, e políticas de aldeamento limitaram as formas tradicionais de existência, mas, nessa fala, Ana refere-se à construção da Barragem Norte. Muitas das entrevistas realizadas por estudantes do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica com os seus “velhos”⁹⁶ apontam a construção da barragem como principal responsável por sua desagregação enquanto povo.

Karyn Nancy Rodrigues Henriques (2000) é pesquisadora interdisciplinar dos impactos socioeconômicos e ambientais para populações tradicionais, que incluem indígenas e pescadores artesanais afetados por obras de engenharia. Em seu estudo “Territórios indígenas em espaços urbanos: um estudo da migração dos indígenas da TI Ibirama para Blumenau/SC” (UFSC), avaliou os impactos da construção da Barragem Norte para o povo Laklãnõ Xokleng. A autora descreve como um espaço dentro da TI Ibirama se transformou em cidade por conta da obra. A estrutura montada para suprir as necessidades dos trabalhadores da barragem contava com uma escola, onde estudavam também os indígenas, um consultório médico e odontológico, uma farmácia, um clube social, um hotel, uma quadra de esportes e um supermercado.

⁹⁶ Referem-se aos velhos enquanto pessoas de muita experiência, respeitados como sábios dentro da comunidade.

[...] foi instalado na localidade de Barra Dollmann, divisa com a Til, para abrigar um contingente significativo de operários incumbidos de implantar o empreendimento e toda a infra-estrutura básica necessária para garantir sua permanência no local. A abertura de estradas pela empresa construtora da obra facilitou a circulação de caminhões de madeireiros que efetivaram a retirada dos recursos florestais, proporcionando, por sua vez, a prostituição da mulher índia; os casamentos interétnicos e a proliferação de doenças no interior da TI. (HENRIQUES, 2000, p. 28)

A nova configuração fragmentou a aldeia velha em outros nove grupos. Cuvei, ancião Laklãnõ Xokleng de 66 anos, afirma: “nosso lugar não era aqui, fomos empurrados pelo branco, pra ficar nesse buraco, rocha de pedra diz ele” (CRENDO, 2015, p. 31). A barragem permitiu a inserção de não indígenas na TI, promovendo uma transformação nas práticas culturais na interação. Ana nasceu no contexto da retomada das terras ocupadas pela construção da represa e vivenciou com os seus as disputas acirradas por direitos originários.

As pesquisadoras Juliana Salles Machado, Isabele Soares Parente e Jozileia Daniza Jacobsen e o pesquisador Marcelo Gonzalez Fagundes desenvolveram um texto denominado “Mulheres indígenas, mulheres de luta: terra, educação e resistência”⁹⁷, que analisa o impacto do governo ditatorial brasileiro na vida dos povos indígenas, destacando as mulheres nas estratégias de resistência. A obra transita pelas políticas indigenistas, a corrupção no SPI, a imagem sexualizada da mulher indígena e a educação como resistência. Ao reunir relatórios e processos da comissão da verdade, o estudo aponta que as primeiras décadas da ditadura foram de “fortes violações de direitos humanos contra indígenas no país” (MACHADO *et al.*, 2019, p. 151).

Se as violências praticadas durante a década inicial da ditadura brasileira aplicam-se para todos os povos indígenas, entre as mulheres podemos ver como essa violência também está atrelada (e muitas vezes justificada) à reiterada imagem sexualizada das mulheres indígenas [...]. (MACHADO *et al.*, 2019, p. 151)

Considerando que a Barragem Norte é uma obra de infraestrutura do período ditatorial e tem sua execução dentro da TI, a expropriação de terra e as violências que esta construção proporciona são crimes de racismo “[...] na medida em que resultam diretamente de políticas estruturais de Estado, que respondem por elas, tanto por suas

⁹⁷ Este capítulo faz parte do livro: MELLO, S. C. de; ZANDONÁ, J.; WOLFF, C. S. (orgs.). **Mulheres de Luta: feminismo e esquerdas no Brasil (1964-1986)**. Curitiba, PR: Appris, 2019. p.143-165.

ações diretas quanto pelas suas omissões” (KEHL, 2014, p. 204 *apud* MACHADO *et al.*, 2019, p. 151).

O empreendimento deslocou trabalhadores de várias partes do Brasil para o canteiro de obras da barragem. Na voz de alguns anciões, a barragem trouxe drogas, bebidas e doenças e, para muitas mulheres, violência. Em 1968, o General Albuquerque Lima anunciou em entrevista coletiva os resultados da investigação solicitada em 1967 pelo Ministro do Interior Jáder de Figueiredo Corrêa, com o intuito de averiguar as denúncias envolvendo funcionários do SPI. O documento, conhecido como “Relatório Figueiredo”, foi “esquecido com advento do AI-5 e posteriormente perdido” (GUIMARÃES, 2015, p. 51-52 *apud* MACHADO *et al.*, 2019, p. 153). Reencontrado em 2012 pelo pesquisador Marcelo Zelic, no Museu do Índio, no Rio de Janeiro, o documento revela processos que justificam as violências sofridas por mulheres indígenas “a partir de sua apropriação sexual por homens brancos”, de agressões de todo tipo e do “silenciamento de suas identidades” com o termo “crime de sedução” (MACHADO *et al.*, 2019, p. 154).

Portanto, é necessário analisar essa cidade que chegou à TI Ibirama Laklãnõ por meio da barragem na narrativa de Ana Patté. A dita civilização trouxe o esbulho de suas terras, transformou suas rotinas e promoveu uma hibridação na proximidade com o não indígena. As mulheres sofreram com a violação de seus corpos, com o gradativo apagamento de sua história.

Não há um estudo específico que relata agressões e abusos sexuais durante as obras da barragem, mas chama a atenção o número de pessoas que declaram desconhecer seus pais nascidos no período da construção. É o caso de Vilma Couvi Patte Cuzugni, nascida em 30 de março de 1979, quando faz sua apresentação no trabalho de TCC “Dança das árvores e a dança da voz: jeito de dar nome às crianças no povo Laklãnõ Xokleng”, no qual menciona que seu pai não a assumiu (CUZUGNI, 2020). Também é o caso de Youo Maurina Ingaclã ao relatar sua história na introdução do TCC “Formação da Aldeia Plipatól, resistência Xokleng”, no qual ela diz ter nascido em 18 de junho de 1986, ser filha de mãe solteira, criada com muito amor pelos avós maternos, como é tradição entre seu povo (INGACLÃ, 2020). Keli Regina Caxias Popó, nascida no dia 22 de setembro de 1980, na Terra Indígena Laklãnõ, Aldeia Figueira, é mais específica em sua apresentação:

Sou biologicamente filha de mãe solteira, fato comum durante a década de setenta e oitenta, pois muitas jovens Laklãnõ acabavam se envolvendo com os operários que trabalhavam na construção da Barragem Norte, algumas se casavam com estes não indígenas e outras eram abandonadas grávidas pelos parceiros. (POPO, 2015, p. 11)

Não podemos detalhar nesses parcos exemplos se foram casos de paternidade indesejada ou frutos de relações de violências sexuais, mas justificam um grande número de mulheres deixando as TIs para buscarem sustento para seus filhos nas cidades. Maria Kulá Patté Crendo, por exemplo, deixou sua filha Ana Patté, de três meses da idade, com seus avós maternos e saiu em busca de trabalho nas cidades vizinhas em casas de famílias, para garantir o sustento dela e dos outros irmãos.

Para Eliane Kosiclã Camlem, em seu TCC “Cândida Patté, parteira tradicional do povo Laklãnõ Xokleng: retomada de práticas tradicionais e a saúde das mulheres”, compartilha, em sua apresentação pessoal, que a necessidade do sustento após a morte do pai fez com que sua mãe reiterasse a prática tradicional dos avós criarem os netos.

(...) Moro na Terra Indígena Laklãnõ, aldeia Palmeira, nasci no dia 31 de agosto de 1981. Meu pai morreu quando tinha 3 anos. Em 1992 minha mãe foi trabalhar de doméstica em uma cidade próxima da Terra Indígena Ibirama, em Blumenau e foi assim que convivemos e fomos educados pela minha avó materna até a minha adolescência. (CAMLÉM, 2020, p. 14)

A rede de Articulação de Psicologia em parceria com o Conselho Regional de Psicologia de Santa Catarina, povos indígenas, quilombolas, de terreiro, tradicionais e em luta por território promovem rodas de conversa para conhecer as realidades histórico-sociais das comunidades envolvidas no projeto, prevendo uma atuação assertiva nesta área. Os encontros foram na TI e na cidade de Blumenau, e a principal queixa foram os impactos causados pela barragem. O cacique Geomar Covi Crendo, uma das lideranças presentes, afirmou que muitos índios saem das aldeias em busca de uma vida melhor, porque na região não há formas de estudo e trabalho: “a necessidade leva eles daqui”.⁹⁸

Márcia Fusinato Barbosa Athayde, em sua dissertação “A Barragem Norte e suas influências na formação socioespacial em José Boiteux - SC”, do Mestrado em

⁹⁸ Encontro realizado em 7 e 8 de outubro de 2018. Disponível em: <https://crpsc.org.br/noticias/rede-de-articulacao-psicologia-e-crp-sc-promovem-rodas-de-conversa-com-indigenas>. Acesso em: 15 ago. 2020.

Planejamento Territorial e Desenvolvimento Socioambiental, da UDESC,⁹⁹ entrevistou um homem Xokleng/Laklãnõ de 57 anos, diretor do Departamento de Assuntos Indígenas do Município de José Boiteux, que afirmou:

Para que se compreenda a situação, esclareço: mesmo havendo saídas da Terra Indígena na direção de outros municípios, como Vitor Meireles, Itaiópolis e Doutor Pedrinho, há uma proporção de aproximadamente 40% dos habitantes que se deslocam diariamente para trabalhar, tanto no centro urbano de José Boiteux quanto em Ibirama e Presidente Getúlio. Isso, sem contar aqueles que trabalham e/ou estudam em outras cidades do médio e baixo Vale do Itajaí. (ATHAIDE, 2016, p. 120)

Os deslocamentos de outrora continuam comuns ao povo Laklãnõ Xokleng. A circulação na região do Vale do Itajaí continua configurando sobrevivência ao buscar seus postos de trabalho, locais de aperfeiçoamento e assistência médica. Eles continuam em seu território, mas são as cidades que reconfiguraram este espaço.

Maria Elis Nunc-Nfônro traduz seu posicionamento enquanto indígena na cidade através da escrita. Além de publicar, no Jornal de Santa Catarina, nos anos em que o periódico tinha circulação diária, textos de opinião, problematizando a questão indígena na área urbana, manifestou-se sobre estereótipos publicando “O índio que mora na nossa cabeça”, na Revista Expressão Universitária¹⁰⁰, da FURB, em junho de 2018. Recentemente, seu poema “Brasil é minha Aldeia” foi selecionado para compor o “Dossiê 1 - Poesia Indígena Hoje”¹⁰¹, do projeto p-o-e-s-i-a.org, dirigido por Beatriz Azevedo, e que conta com escritores, como Ailton Krenak, Daniel Munduruku, Eliane Potiguara, entre outros. Segue o poema, reproduzido parcialmente.

Aqui ou lá eu sou indígena. E a forma como vivo hoje não é uma opção foi uma escolha minha, mas foi uma imposição aos meus, que aqui estiveram antes de mim. Quando me refiro “aqui” falo de Blumenau, que foi sim terra dos indígenas Xoklengs. Terra que de nós foi tomada, usurpada com sangue de índio nas mãos. Meus antepassados concordaram em ficar em uma terra com limites. Eu não. Quero e vou continuar sendo índia aqui, lá ou acolá.

Minha bisavó era indígena, meu avô era indígena, minha mãe é indígena, eu sou indígena, meu filho é indígena, meus netos e bisnetos serão indígenas;

⁹⁹ Entrevista concedida em 21 de março de 2016. Disponível em: http://www.faed.udesc.br/arquivos/id_submenu/2308/marcia_fusinato_barbosa_athayde.pdf. Acesso em: 5 out. 2020.

¹⁰⁰A Revista Expressão Universitária (ano 8, n. 95, jun. 2018) é organizada pelo sindicato de servidores públicos do Ensino Superior de Blumenau. Disponível em: <http://sinsepes.org.br/blog/detalhe/expressao-universitaria---junho-2018>. Acesso em: 20 maio 2020.

¹⁰¹Disponível em: <http://www.p-o-e-s-i-a.org/dossie1/>.

e os netos dos meus netos também serão indígenas. Ser indígena independe da cor, naturalidade, língua ou lugar onde mora. Ser indígena é defender a cultura do “índio”. Ser indígena é defender a cultura do “índio”. Ser indígena é ser e querer ser indígena, ter pertencimento, ancestralidade, na Aldeia ou na cidade. O Brasil é minha Aldeia. (NUNC-NFÓONRO, 2020, p. 65)

Assim como Ana Patté coloca que a cidade chegou à aldeia, Maria Elis defende que a cidade que habita na atualidade era território tradicional de seu povo. Viver na cidade foi uma exigência dos limites impostos ao seu povo em vários momentos da história. Reforça que Blumenau é terra de indígenas Xokleng, embora exista um discurso hegemônico de colonização europeia que omite essa permanência, enfatiza a terra “usurpada com sangue de ‘índio’ nas mãos”, pois o processo de colonização no Vale do Itajaí foi cruel e precisa ser denunciado, dando legitimidade à presença do povo Laklãnõ Xokleng. O mesmo ponto de vista é defendido por Ana, que encara a territorialidade indígena como questão de retomada. “Hoje é chamado de Florianópolis, mas era território indígena, estamos retomando nosso território. Esse é nosso espaço.”.¹⁰² As cidades que fazem parte do trânsito das sujeitas desta pesquisa, tais como Blumenau, Florianópolis e São Paulo, foram ocupadas historicamente por povos originários. Negar a presença de Laklãnõs, Guaranis, Tupiniquins, Tupinambás e Carijós nestes locais é o mesmo que questionar sua existência. Este silenciamento faz parte de um projeto colonial, consistindo na apropriação territorial e na subserviência da população local. Os efeitos desta ação estão refletidos na atualidade.

Para muitos Laklãnõ Xokleng, a experiência na cidade é traumática. Por algum tempo, as escolas da TI não ofereciam ensino médio; em outros casos, a aldeia ficava muito longe da escola indígena mais próxima, então optou-se por matricular as crianças em escolas não indígenas nas cidades que compõem a TI. As experiências com o racismo vivenciado nas cidades começaram no ambiente escolar. Keli Regina Caxias Popó relata, em sua pesquisa de TCC – “O ensino da língua Xokleng no contexto escolar da EIEB Laklãnõ” –, concluída em 2015, que seguir no caminho do conhecimento e precisar frequentar uma escola não indígena implicava enfrentar olhares e situações de desconforto. Às vezes, precisavam atravessar o rio de canoa para chegar à escola; em outros momentos, percorrer mais de 15 km a pé para

¹⁰² Conversa sobre territorialidade no 1º Encontro Pós-Colonial e Decolonial (UDESC), realizado em 23 de outubro de 2019. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=YocZ7k2SQU&feature=youtu.be&fbclid=IwAR2o19pY1o_Jo0dwl aKGSbVKWTVsnWsUAa7QkXR-bvETUVVK2HrmHQvQkm8. Acesso em: 17 out. 2020.

pegarem o transporte. Alguns indígenas não tinham roupas e sapatos para irem à escola, e no inverno essa situação se agravava. “Sem dinheiro para o lanche pago na cantina na falta de merenda”, eram sujeitos a longos períodos sem alimentação (POPÓ, 2015, p. 12). Eram, inclusive, recriminados por falarem em seu idioma, inclusive, os professores não indígenas os proibiam. Aristides Criri Neto denuncia a discriminação sofrida quando frequentou o ensino médio em uma escola fora da TI, em um lugar chamado Bom Sucesso, perto da Aldeia Bugio: “Éramos chamados de vadios, preguiçosos, índios sujos, entre muitos outros nomes” (CRIRI NETO, 2015, p. 24). As piadas sobre o cheiro de fumaça na roupa eram constantes. Neia Simone da Silva, indígena Laklãnõ Xokleng que vive em Blumenau, revela que “sempre quando vamos no posto de saúde pedir uma vacina, eles dizem que temos que nos vacinar na aldeia, não ali, mas eu sou uma munícipe como qualquer outro”.¹⁰³

Maria Elis demonstra que a questão é bastante complexa. O processo de reconhecimento de sua ancestralidade passou pela negação como opção para não sofrer com o racismo na cidade. Ao estudar as histórias de seu povo, ter contato com grupos de pesquisa na universidade e conhecer os movimentos indígenas, estabeleceu redes de trocas com outras pessoas na mesma situação e construiu lentamente um sentimento de orgulho de ser quem é. No entanto, vivendo nas cidades, ela percebe que, ao voltar e tentar uma reaproximação com o povo do qual é originária, enfrenta resistência por parte de seus parentes. “Não somos mais indígenas aqui na cidade, também não somos de lá. Gostaríamos que isso mudasse, precisamos falar sobre esse novo índio”.¹⁰⁴ Maria Elis aponta que os indígenas que vão para cidade precisam ser reconhecidos e assistidos enquanto cidadãos lá, assim como as pessoas identificadas indígenas da cidade que buscam suas raízes merecem amparo entre os seus nas aldeias. Não é uma disputa, mas um fortalecimento.

Uma postagem na rede social de Ana Patté, de 25 de julho de 2020¹⁰⁵, assinada

¹⁰³ Encontro realizado em 7 e 8 de outubro de 2018. Disponível em: <https://crpsc.org.br/noticias/rede-de-articulacao-psicologia-e-crp-sc-promovem-rodas-de-conversa-com-indigenas>. Acesso em: 15 ago. 2020.

¹⁰⁴ Texto publicado na página oficial da Rede de Articulação Psicologia Povos da Terra SC como depoimento, em 20 de abril de 2019. Disponível em: <https://www.facebook.com/psicologiaepovosdaterrasc/photos/a.2694716524140123/2694716544140121>. Acesso em: 10 jul. 2020.

¹⁰⁵ Disponível em: <https://www.facebook.com/ana.patte.7/posts/3198883806856250>. Acesso em: 25 ago. 2020.

por Zahy Guajajara,¹⁰⁶ declara que “a nossa função enquanto indígenas ‘urbanos’ é descolonizar os colonizadores”.¹⁰⁷ Na visão da autora, o discurso hegemônico de exclusão alimentou e ainda alimenta um projeto de embranquecimento que deve e pode ser combatido pelos representantes indígenas que estão nas cidades. “Somos responsáveis pela mediação entre esses dois mundos.”.¹⁰⁸

Como Maria Elis bem colocou em seu poema, apesar dos limites impostos aos seus antepassados, ela buscou ser indígena em outros espaços, “aqui, lá ou acolá”. E tem o direito de escolher onde viver como qualquer pessoa pertencente a qualquer povo do planeta: “Por que o não indígena pode escolher onde morar e o indígena não?”. A vida na cidade não faz a pessoa ser mais ou menos indígena. O que vale ser abordado é como o indígena significa suas relações nos centros urbanos. Joziléia Daniza Jagso Inácio Schild, indígena do povo Kaingang, Mestre em Antropologia Social pela UFSC, atualmente doutoranda na mesma área, concedeu uma entrevista para os professores Elison Antonio Paim e Pedro Mülbersted Pereira, em 2019, na qual ela trata dessas ressignificações ao expor suas experiências. Destaca que viver na cidade gera um conflito grande para os indígenas, pois o pertencer depende de como se relacionam com suas tradições e do entendimento de que as práticas de uma vida na cidade não os descaracterizam. São mulheres, mães, trabalhadoras, intelectuais, militantes que se encontram nas redes do ser indígena na cidade. Diversos eixos de identidade podem interagir simultaneamente na constituição do ser. Carla Akotirene, doutoranda em Estudos Interdisciplinares sobre Mulheres, Gênero e Feminismo, pela Universidade Federal da Bahia (UFBA), tem se destacado na militância do feminismo negro e inspirado seus estudos na interseccionalidade.¹⁰⁹ A interseccionalidade é a maneira de pensar a identidade e sua relação com o poder, ou seja, categorias, como classe, raça e gênero, constituem identidades entrecruzadas nas pessoas de acordo com as experiências de violência que experimentaram. O projeto colonial imprime a falta de capacidade, humanidade,

¹⁰⁶ Euzilene Prexede do Nascimento Guajajara, do povo Tenetehara-Guajajara, Reserva Indígena Cana Brava, no Maranhão.

¹⁰⁷ Disponível em: <https://www.facebook.com/ana.patte.7/posts/3198883806856250>. Acesso em: 25 ago. 2020.

¹⁰⁸ Postagem original disponível em: <https://www.facebook.com/guajajarazahy/>. Acesso em: 19 jul. 2020.

¹⁰⁹ Kimberlé Crenshaw, estudiosa da teoria crítica da raça e professora de Direito na Faculdade de Direito da UCLA e na Columbia Law School, nos EUA, cunhou o termo nos anos 1980.

religião, língua e sistema jurídico. As violências cometidas contra povos indígenas foram e são justificadas pela falta de elementos que os colonizadores não enxergaram/enxergam. Hoje castigados pela falta de políticas públicas por não serem aldeados, marcados pela expropriação indiscriminada de suas terras pela discriminação na falta de compreensão de seu modo de vida. Mulheres marcadas por violência doméstica ao serem vistas como propriedade. Trabalhadoras que, por serem mulheres, sofrem discriminação com salários menores. Mulheres que, ao se tornarem mães, precisam migrar para garantir o sustento aos filhos. Assim, várias situações atravessam os sujeitos partindo de “um sistema de opressão que produz diferenças” (AKOTIRENE, 2019, p. 21).

Neste sentido, os desafios que os indígenas que vivem nas cidades enfrentam desencadeiam movimentos de afirmação, auxílio e visibilidade, como é o caso de pontos de cultura, da ABRAMA, que acolhem quem está de passagem, buscam seus direitos enquanto cidadãos, representatividade política, apoio para executar suas festas, falar sua língua, trocar experiências, existir e resistir nas relações que estabelecem onde vivem.

Estes mecanismos de luta passam por muitas frentes de atuação, inclusive, relacionadas à produção de um conhecimento científico na ânsia de preservar seu saber ancestral. Veremos, no próximo subcapítulo, como a educação por meio do ensino superior tem transformado a sujeição em protagonismo.

4.3 UNIVERSIDADE: INSTRUMENTO DE EMPODERAMENTO

As sociedades indígenas têm em seus velhos a sabedoria de sua existência pautada na transmissão de valores através da oralidade. Ailton Krenak¹¹⁰ define o que entende por intelectual.

Os intelectuais da cultura ocidental escrevem livros, fazem filmes, dão conferências, dão aulas nas universidades. Um intelectual, na tradição indígena, não tem tantas responsabilidades institucionais, assim tão diversas, mas ele tem uma responsabilidade permanente que é estar no meio do seu povo, narrando a sua história, com seu grupo, suas famílias, os clãs, o sentido permanente dessa herança cultural. (KRENAK, 1992, p. 202)

¹¹⁰ Considerado o intelectual do ano de 2020 pela União Brasileira de Escritores, é ativista do movimento socioambiental e liderança indígena que vive no Médio Rio Doce.

Em seu livro “Ideias para adiar o fim do mundo”, o autor sugere que, cada vez que formos capazes de contar mais uma história, adiamos o fim do mundo, e que “o fim do mundo talvez seja uma breve interrupção de um estado de prazer extasiante que a gente não quer perder” (KRENAK, 2019, p. 30). Esse conhecimento que os povos originários disseminam pela oralidade promovem pertencimento, aprendizado e satisfação. Pensar a palavra como monumento é enaltecer o saber ancestral por meio da oralidade como legado, mesmo que questionada e incompreendida pela cultura ocidental.

O poder da palavra foi objeto de estudos de Amadou Hampaté Bá, nascido no Mali, que se dedicou desde jovem a coletar histórias e narrativas e se transformou num grande mestre de transmissão oral, além de estudioso das sociedades negro-africanas. Em sua obra “A tradição viva”, publicada pela UNESCO, em 1982, no volume organizado por Ki-Zerbo e distribuído nas bibliotecas das escolas públicas por todo o Brasil, tornou-se conhecido pela frase: “quando um velho morre, uma biblioteca se queima”. Reiterando em seus estudos de que, em África, as sociedades que baseiam sua história na oralidade têm em seus anciãos um centro de memória. Assim também os povos originários brasileiros consideram ser ancião uma grande honra, pois trata-se de uma pessoa sábia, que é respeitada pela vasta experiência, encarada como guardiã das memórias de seu povo.

São os anciãos que motivam as personagens desta pesquisa a se formarem intelectuais, buscando formação em instituições não indígenas. Maria Elis se inspira no avô Lino Nunc-Nfônro. Lino foi aluno de Mieczyslaw Brzezinski, um polonês que, segundo entrevistas realizadas por Namblá Gakran, fugiu de seu país durante a Segunda Guerra Mundial e veio para a América do Sul, passando por outros países, como Argentina e Paraguai, recebendo autorização de Eduardo Hoerhann para conviver entre os Laklãnõ Xokleng a partir de 1938 (GAKRAN, 2015). “Maestro”, como era chamado o professor polonês, ensinou a língua portuguesa voluntariamente aos Laklãnõ Xokleng. Outras pessoas atuaram nesta incumbência após ele, por exemplo, Lino Nunc-Nfônro, que foi o primeiro professor indígena contratado pelo SPI e lecionou de 1955 até 1977 na TI Ibirama Laklãnõ (GAKRAN, 2015). Ele é lembrado com muito respeito e admiração por ex-alunos e enche de entusiasmo a neta, que segue seus passos.

Ao prestar vestibular para Letras, Maria Elis omitiu sua ancestralidade. Frequentou o curso de Letras entre o segundo semestre de 2002 e o primeiro semestre de 2006, na Universidade Regional de Blumenau (FURB). Relata que estar em uma instituição elitizada foi difícil há 15 anos. Nas suas palavras: “passei invisível na universidade”. Acessou a graduação sem cotas ou bolsa. Ao longo do curso, em conversas com amigos de faculdade, ouvindo palestras e grupos de estudos ligados à questão indígena, foi construindo seu reconhecimento e reafirmando sua identificação nas relações do mundo acadêmico.

Trabalhou como professora de contrato temporário e passou por muitas escolas, deparando-se com experiências negativas de colegas de trabalho. Pensava: “onde foi que esses profissionais ‘aprenderam’ tanta besteira sobre meu povo?”.¹¹¹

Tanto Maria Elis quanto outros profissionais são frutos da mesma universidade que a invisibilizou.

A professora indígena tece críticas ao analisar a relação das universidades com o povo Laklãnõ Xokleng. Afirma que projetos universitários na TI precisam ser avaliados. Na concepção dela, um curso de licenciatura dentro da TI é uma forma de confinamento velada. Se o curso é dentro da aldeia, os indígenas não circulam em outros lugares. “Por que a universidade quer que o indígena seja apenas professor? A gente pode ser o que quiser. Isso é um jeito de esconder o indígena lá na Aldeia.”.¹¹² Questiona a morosidade em implementar políticas públicas de acesso ao ensino superior na região e, sobretudo, como uma formação uniforme na área de licenciaturas será absorvida no mercado de trabalho. Aponta essa prática como fomento de divergências internas, além de delimitar a atuação de indígenas em outras frentes.

Na outra ponta, o processo de formação de Ana Patté revelou muitos percalços. Passou seis anos do ensino fundamental em escola não indígena. Foi levada pela mãe para frequentar a pré-escola falando exclusivamente sua língua materna, Laklãnõ Xokleng. Segunda ela, “quando minha professora disse pra eu falar meu nome completo eu só abaixei a cabeça pois não sabia nem o que ela estava falando” (PATTÉ A. R. U., 2015, p. 9). A experiência de frequentar a escola indígena só foi possível quando Ana estava na 6ª série, depois dos anos 2000, e a TI passou a contar

¹¹¹ Idem.

¹¹² Conversa informal durante o projeto Acolhida na Aldeia, realizado em 28 de novembro de 2019.

com estrutura própria para ofertar o ensino fundamental. Orgulhosa por nunca desistir dos estudos, contou com o estímulo do avô.

Meu avô dizia sempre que a gente precisava estudar, que os brancos continuariam a matar a gente, mas não com armas, com canetadas. Então a gente precisava se igualar no conhecimento científico a eles. Para poder enfrentá-los. Que além do conhecimento tradicional era necessário ter o conhecimento científico para nos defender e defender nosso povo.¹¹³

A universidade contribuiu para a construção da identidade e do reconhecimento da ancestralidade indígena de Maria Elis enquanto Laklãnō Xokleng. No caso de Ana Patté, a identidade indígena exigia ocupar espaços de poder que evidenciam suas lutas. A universidade foi esse lugar de visibilidade e enfrentamento por meio do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena da UFSC.

Aprovado em 2010, o curso tem duração de quatro anos e funciona em regime concentrado, isto é, os estudantes cumprem atividades alternadas entre tempo da universidade e tempo de comunidade, realizando pesquisas de campo e visitas técnicas. O intuito é a habilitação de docentes que atuem nas escolas indígenas com a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental nas áreas de linguagens, humanidades e conhecimento ambiental.¹¹⁴ As experiências de pesquisa destes estudantes na relação entre academia e comunidade, buscando significar suas histórias, cultura e demandas pessoais, resultaram em produções potentes sobre o protagonismo indígena. Apesar deste olhar cuidadoso com o ingressante, há o desafio da dinâmica da instituição e dos demais estudantes que não sabem como lidar com essa realidade.

Estamos aqui dentro da universidade não porque a gente quer, mas porque a gente precisa estar para sobreviver dentro deste espaço que é a sociedade brasileira. Quando dizem que querem inserir os indígenas a sociedade, como se nós não fossemos, quem somos nós então? Somos os animais do espaço? Somos todos a sociedade.¹¹⁵

¹¹³ Entrevista de Ana Patté, concedida a Ivan Mizanzuk, do canal AntiCast 387, em 1º de maio de 2019, com o tema “O Movimento Indígena Brasileiro”. Disponível em: <http://anticast.com.br/2019/05/anticast/anticast-387-o-movimento-indigena-brasileiro/>. Acesso em: 16 set. 2021.

¹¹⁴ Informações consultadas em: <https://licenciaturaindigena.ufsc.br/curso/>. Acesso em: 19 set. 2020.

¹¹⁵ Evento Universidade Aberta, “Quebrando preconceitos, construindo respeito: lutas e resistências dos povos indígenas”, organizado pela FURB, COMIN, Pró-Reitoria de Pesquisa, Pós-Graduação, Extensão e Cultura (PROPEX). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=0IFM8Aq9jjk>. Acesso em: 5 mar. 2020.

Garantir o acesso e não pensar a permanência é insuficiente, segundo Ana Patté, indígena Laklãnō Xokleng que concluiu seus estudos no Curso de Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica (UFSC), com ênfase em direito indígena, em 2015.

Alguns estudantes contrários à permanência de indígenas na universidade frequentada por Ana Patté questionaram a legalidade de um curso exclusivo para eles. Os debates ridicularizando a presença indígena na universidade se destacaram ao serem publicados em redes sociais.¹¹⁶ Revelaram discursos racistas, de ódio e intolerância em frases, como: “E essa licenciatura aí também serve pra caçar capivara sem ser multado pelo Ibama?”.¹¹⁷ Os insultos mobilizaram as comunidades indígenas envolvidas, que exigiram um posicionamento da universidade e divulgaram carta de repúdio. O argumento exposto pela carta aponta um equívoco ao usar a prerrogativa do direito à “liberdade de expressão e incitação de ódio, de maneira velada e a tom de piada, propagando um racismo já naturalizado”¹¹⁸, de maneira que o agressor fosse visto como vítima, insinuando racismo reverso, que não existe. Os comentários ofensivos do público acadêmico deixam evidente a urgência em conhecer os indígenas e seu modo de vida mesmo nas universidades. Demonstra como ainda enfrentamos desafios na aplicação da Lei nº 11.645/2008, que obriga o ensino de história e cultura indígena em todas as esferas de ensino, por isso tão necessárias são as práticas didáticas que ajustem esse olhar. Segundo Ana, “nós temos que, além de aprender com a Universidade, ensinar e ter espaço de fala”.¹¹⁹

O artigo “Estudantes indígenas em universidades brasileiras: um estudo das políticas de acesso e permanência”, publicado pela Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, em 2018, pelas autoras Maria Bergamaschi, Michele Doebber e Patrícia Brito, dedicou-se a uma investigação das políticas de acesso e permanência de estudantes indígenas nas instituições de ensino superior (IES) por meio da análise de duas teses e dez dissertações de estudantes indígenas. As pesquisadoras

¹¹⁶ Carta de repúdio contra o racismo sofrido pelos estudantes indígenas da UFSC, publicada em 30 de janeiro de 2016. Disponível em: <http://178.62.201.127/noticia/cultura-do-odios-contr-os-indigenas-se-expressa-na-ufsc>. Acesso em: 20 out. 2020.

¹¹⁷ Idem.

¹¹⁸ Ibidem.

¹¹⁹ Debate na Semana de Feminismos Mariele Franco, promovido pelo Centro Acadêmico de História da Universidade Extremo Sul Catarinense (UNESC). Disponível em: <https://www.xapuri.info/empoderamento-feminino/metida-nao-empoderada-unesc-debate-feminismo-indigena/>. Acesso em: 27 jun. 2020.

entenderam que, diante da invisibilidade histórica dos povos indígenas em estudos acadêmicos, mostrar “a presença de estudantes pertencentes a diversos povos originários nas universidades” seria a oportunidade de lançar “outras visibilidades afirmativas” (BERGAMASCHI; DOEBBER; BRITO, 2018, p. 41). O estudo aponta que, em 2012, um número aproximado de 8 mil indígenas ingressou nas universidades. Esse acesso pode ocorrer através de vestibular especial, como no caso dos cursos de licenciatura intercultural, criados pelo Ministério da Educação (MEC), suprimindo, embora parcialmente, a necessidade de formação diferenciada de professores indígenas, e por vestibular universal, por meio do qual concorrem a vagas dos cursos sem políticas afirmativas ou com políticas afirmativas, também chamada Lei de Cotas (Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012).

Apesar do número crescente de indígenas que acessam as universidades, a preocupação recai sobre a permanência e conclusão do curso. A pesquisa sobrepôs dados estatísticos com relatos de experiências e concluiu que dificuldades financeiras, saudades dos familiares – pois ficam sem a vivência comunitária à qual são habituados –, exigências de uma cronologia coercitiva, abordagem despreparada de professores sobre história e cultura indígena e desinteresse da academia pelos saberes indígenas são as principais causas da evasão de indígenas do ensino superior.

Muitas são as narrativas de mulheres indígenas e suas percepções acerca da importância de seus conhecimentos. Joana Isabel de Almeida Peres, do povo Avá Guarani, de Itaipulândia/PR, estudante de Pedagogia na Universidade do Oeste do Paraná (UNIOESTE), define que ser mulher indígena é¹²⁰ “renovar seus conhecimentos e principalmente, saber lidar com o mundo” (LIMA, 2018, p. 36). É a busca que as protagonistas deste trabalho fazem ao ingressar no ensino superior, saber lidar com o mundo, que não é um mundo indígena e oferece muitos desafios. As mulheres indígenas têm percebido a inevitável colonialidade e lançam estratégias para que seu modo de vida sobreviva nas relações estabelecidas com os “zug”¹²¹.

¹²⁰ O depoimento é resultado de uma atividade realizada pelo COMIN, em março de 2018. Em cada dia desse mês, nas redes sociais da instituição, foi postada uma foto de mulher indígena de povos diversos, respondendo ao questionamento: “o que é ser indígena?”. A repercussão da atividade levou o COMIN a empreitar uma publicação denominada: “Ser mulher indígena é... Narrativas de mulheres indígenas brasileiras”.

¹²¹ Expressão usada pelos Laklãnō Xokleng para definir os não indígenas.

4.4 MULHERES XOKLENG: PROTAGONISMOS SINGULARES

São as palavras escritas que ajudam Maria Elis no trabalho de reflexão sobre a condição do ser indígena hoje. Ela tem publicado textos em jornais da região, sempre chamando atenção para as violências com os povos indígenas¹²². A paixão pela literatura a levou a escrever um artigo inspirado nas memórias de infância, nas histórias que ouviu de sua mãe e seu avô sobre a relação de seu povo com o rio Platê. A narrativa, intitulada “Rio de histórias/memórias de um rio”, foi premiada no 16º Concurso de Textos de Escritores Indígenas, promovido pela Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil (FNLIJ), em parceria com o Instituto Indígena Brasileiro para Propriedade Intelectual (INBRAPI). O texto se tornará livro de literatura infanto-juvenil e tem publicação prevista para 2021.

Este ano, a escritora foi selecionada para compor mais duas obras. Com o poema “Saudades...”, participou do Boletim “Expressões da Pandemia”, uma atividade do Núcleo de Pesquisa Dialética Exclusão/Inclusão Social (NEXIN/PUC), no qual são desenvolvidos estudos sobre desigualdade social, com ênfase na servidão humana e na ação emancipadora em diferentes contextos sociais e históricos brasileiros. Outro parceiro do boletim é o Núcleo de Estudos e Pesquisas em Ambientes Amazônicos (NEPAM/UFAM/CNPq), que analisa as dinâmicas e interações de povos amazônicos em seus diferentes modos de vida no bioma. A edição deste volume tem como tema o cotidiano alterado pela pandemia, e Maria Elis, segundo a apresentação do boletim, “nos abraça com palavras de saudades da terra, de sons da natureza, da vida em uma casa, do ir e vir que a pandemia impediu¹²³”. Outra conquista é a participação no projeto p-o-e-s-i-a.org.,¹²⁴ que lançou, em agosto de 2020, o primeiro volume de textos que valorizam escritores e artistas nacionais por meio de textos e poesias. “Poesia Indígena Hoje”, como foi chamado o primeiro dossiê, conta com obras de Daniel Munduruku, Ailton Krenak, Eliane Potiguara, entre

¹²² Entre os textos, citamos “Índios ou Civilizados” (19 de abril de 2013), “Dia de Índio em Terra de Branco” (19 de abril de 2016) e “Me deixem ser índia” (19 de abril de 2017), todos publicados no Jornal de Santa Catarina. É importante ressaltar que as publicações são sempre no Dia do Índio, chamando a atenção para um olhar de uma indígena que vive na cidade em uma data significativa, levando reflexões acerca desta história silenciada no Vale do Itajaí. Uma voz ecoa quase que sozinha, utilizando um meio de comunicação elitizado para discutir sua condição.

¹²³ Material salvo em arquivo particular, não mais disponível em nicho eletrônico.

¹²⁴ Disponível em: <http://www.p-o-e-s-i-a.org/dossie1/>. Acesso em: 10 ago. 2020.

outros nomes de renome da intelectualidade indígena do país. O texto que Maria Elis escreveu para este projeto chama-se “Brasil é minha Aldeia”.

O desejo de continuar os estudos a levou a cursar pós-graduação em Curitiba/PR, na Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR). Realizou uma pesquisa potente sobre “Histórias e culturas indígenas em livros de Língua Portuguesa”, analisando seis coleções de livros didáticos de ensino fundamental, adotados por 37 escolas da rede pública municipal de Blumenau, em uso nos anos de 2020 até 2023. O objetivo foi a identificação de propostas interculturais no material didático, atendendo a Lei nº 11.645/2008.

Na conclusão de Maria Elis, o silenciamento das vozes indígenas como autores nos livros didáticos mostra a fragilidade na implementação da Lei nº 11.645/2008: “o livro didático continua sendo um instrumento de reprodução da ideologia (em termos segregadores) e do saber oficial” (NUNC-NFÔNRO, 2020, p. 28). Seu levantamento mapeou a existência de 57 escritores indígenas brasileiros que representam 16 povos. Deste total de escritores, trinta dedicam-se exclusivamente à literatura infanto-juvenil. Nas coleções analisadas por Maria Elis, aparecem textos de Daniel Munduruku e um poema de Graça Graúna. Há turmas do ensino fundamental que nem falam de indígenas. Outro dado importante levantado é o do Programa Nacional de Livros Didáticos de Literatura (PNLDL), por meio do qual o governo disponibiliza títulos de literatura pré-selecionados, que são destinados a compor o acervo das bibliotecas das escolas públicas. Em 2020, trezentos títulos foram oferecidos para escolha, porém apenas um livro é de autoria de uma pessoa indígena.

Esses dados apontam uma omissão grave. Os órgãos públicos responsáveis pela fiscalização, seleção e distribuição de livros didáticos precisam minimamente ter o cuidado de implementar uma lei que rege este assunto na educação. As cobranças em relação à implementação da Lei nº 11.645/2008 não podem recair apenas aos professores de ensino básico que estão no chão da sala de aula. É preciso oferecer recursos de qualidade para que possam desenvolver trabalhos relevantes, com ensino que combata o racismo aos povos originários e os encare como sujeitos históricos contemporâneos. Esta é a luta de Maria Elis: conhecer o indígena para respeitar.

Neste sentido, teve apoio de sua mãe, que sempre insistia: “não é possível, minha filha, que não há nesse Brasil alguém que se interesse e se importe com a

nossa história”.¹²⁵ Juntas, elas idealizaram o projeto “Acolhida na Aldeia”, que organiza grupos de visita à TI Ibirama Laklãnõ, e tem Maria Elis como anfitriã. No trajeto, as conversas ensinam sobre os termos “índio” e “tribo” e a importância da terra para os Laklãnõ Xokleng. Conhece-se um pouco da história na trilha Basílio Priprá, que dá acesso às ruínas da Casa do Funcionário do SPI, Eduardo Hoerhann, e é possibilitado ouvir narrativas sobre o período do aldeamento indígena na voz dos descendentes de quem o vivenciou¹²⁶. Há venda de artesanato, contato com o cacique, passagem nas aldeias e na escola indígena, aprendizado com o cultivo orgânico e almoço de pratos tradicionais. Um dia para experimentar o “bem viver indígena”.

Munduruku ensina que “viver é sentir o fluxo contínuo da natureza, ser parte dela, pertencendo a ela assim como o peixe pertence ao rio, como a folha pertence a árvore e o sol pertence aos céus, simples assim” (MUNDURUKU, 2019, p. 35). Ao citar este trecho do livro “Das coisas que aprendi”, de autoria de Munduruku, Maria Elis reforça que a relação que os indígenas têm com o tempo é outro, “o capitalismo desenfreado não respeita a natureza, precisamos respeitar o tempo, e usar o necessário, compartilhar e dividir”.¹²⁷ E que o bem viver nas cidades é possível quando nossas escolhas são pensadas no coletivo, no descarte responsável, no consumo consciente.

A bandeira levantada por Maria Elis, refletindo sobre como nossas escolhas de hoje e a relação frenética que estabelecemos com o tempo desencadeiam intervenções nocivas à terra e à saúde dos sujeitos, ecoa na voz de Ana Patté. Ao participar do 1º Encontro Pós-Colonial e Decolonial, organizado pelo Laboratório de Estudos Pós-Coloniais e Decoloniais (AYA-FAED-UDESC), a indígena Laklãnõ Xokleng, convidada para falar sobre territorialidade, coloca:

¹²⁵ Maria Nunc-Nfônro, mãe de Maria Elis. Depoimento publicado em: <https://psicologiaepovosdaterrasc.wordpress.com/depoimentos-sobre-a-rede/>. Acesso em: 6 set. 2021.

¹²⁶ Participei como convidada do projeto “Acolhida na Aldeia”, em 28 de novembro de 2019, integrando um grupo de professores da Rede Municipal de Gaspar. O projeto acaba sendo a contrapartida das participações de Maria Elis em palestras e formações, neste caso, uma semana literária, na qual ela e Daniel Munduruku foram os escritores palestrantes, resultou na organização deste grupo de vinte professores que conheceram a TI Laklãnõ.

¹²⁷ Live “Ações sustentáveis em tempos de pandemia”. Transmissão ao vivo do diálogo entre a ABRAMA e a Rede de Articulação Psicologia e Povos da Terra - Santa Catarina, em 21 de maio de 2020. Disponível em: <https://www.facebook.com/psicologiaepovosdaterrasc/videos/567514457522480>. Acesso em: 6 set. 2021.

O planeta está morrendo, as mudanças climáticas estão ali para mostrar o que está acontecendo. A gente vai falar sobre território, sobre territorialidade e vocês vão mudar as práticas de vocês? As práticas de consumo, de comida? De roupa? Alimentando o capitalismo? Como a gente vai continuar falando de território se não mudamos nosso hábito alimentar. Se a gente não muda nosso hábito de comprar nossa roupa, porque precisa ser de marca. (...) A gente está alimentando o capitalismo, alimentando a morte de indígenas.¹²⁸

A relação dos povos indígenas com a terra vai além de um território delimitado geograficamente. Ela é o corpo que sustenta a vida. “Terra é a nossa mãe.” (KRENAK, 2020, p. 4). A sociedade não indígena segue uma lógica individualista e tem dificuldade em compreender a luta pela terra dos povos indígenas, pois analisa a questão sob a ótica corrompida da ganância, acentuada por interesses econômicos. Para Ana, discutir territorialidade sem pensar suas práticas é inútil. “A gente não pode militar só em Facebook e Instagram, a gente tem que botar nossa cara na rua.”. Em ação com a APIB, denunciou a exportação de carne e soja produzida em solo indígena para europeus, regado a sangue indígena. Abordando o aquecimento climático que atinge todos, questiona: “o que vocês brancos fazem pra mudar isso?”. E completa a reflexão se colocando enquanto universitária: “E nós como pensadores críticos que temos toda essa experiência acadêmica, o que estamos pensando sobre isso?”.

Ana Roberta Uglõ Patté é provocativa e direta em suas colocações. Tem 28 anos de idade, mas, como registrou em rede social, “meus 28 que lutem para acompanhar meu pique de 18”¹²⁹. Nascida na Aldeia Palmeira, na TI Ibirama Laklãnõ, e criada pelos avós maternos, sempre foi “metida”, na opinião dos irmãos. Ao participar da programação da Semana de Feminismos Marielle Franco, promovida pelo Centro Acadêmico (CA) do Curso de História da UNESC, debateu os paradigmas do movimento feminista dentro da cultura do povo indígena. Explica que sempre se envolveu nas reuniões e demandas da TI, portanto justifica: “Metida não. Empoderada!”.¹³⁰

Ao deixar sua terra, incentivada pela mãe, para estudar na capital do estado de Santa Catarina, onde formou-se em Licenciatura Intercultural Indígena, com ênfase

¹²⁸ Conversa sobre territorialidade no 1º Encontro Pós-colonial e Decolonial (UDESC), realizado em 23 de outubro de 2019. Transmitido ao vivo. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=YocZ7k2SQUU&feature=youtu.be&fbclid=IwAR2o19pY1o_Jo0dwlaKGSbVKWTVsnWsUAa7QkXR-bvETUVVK2HrmHQvQkm8. Acesso em: 17 out. 2020.

¹²⁹ Publicado na página pessoal do Instagram de Ana Patté, em 21 de fevereiro de 2020. Disponível em: <https://www.instagram.com/p/B81jzZhu8Z/>. Acesso em: 1º maio 2020.

¹³⁰ Disponível em: <https://www.xapuri.info/news/metida-nao-empoderada-unesc-debate-feminismo-indigena/>. Acesso em: 1º maio 2020.

na área dos direitos indígenas, sentiu na pele o preconceito que os indígenas enfrentam nas cidades e percebeu o machismo presente no estigma de mulher exótica objetificada. Para Lasmar (1999 *apud* MACHADO, 2019, p. 148), os preconceitos e estereótipos construídos nos séculos XVII e XVIII, questionando se indígenas têm “alma” ou “inteligência”, perduraram nos séculos seguintes, esvaziando-os de humanidade, relacionando seu modo de vida a uma primitividade que justificaria impulsividade, emoção, instinto e, para as mulheres, uma representação ainda mais cruel, que é “lascívia” e “sexualmente incontrolável”. O imaginário de um indígena exótico acaba transformando seus corpos em objetos que justificam abusos. Djamila Ribeiro, em seu “Pequeno manual antirracista”, aborda questões cotidianas que levam à prática do racismo na sociedade atual, trazendo, por meio de exemplos simples e francos, as raízes históricas desta violência. Quando explica que a “sexualização retira a humanidade das mulheres”, isso é uma questão que atinge também os corpos de mulheres indígenas: “somos muitas vezes importunadas, tocadas, invadidas sem nossa permissão” (RIBEIRO, 2019, p. 85). É o que Ana percebeu na universidade, recém-aprovada no curso de Licenciatura Intercultural, quando se deparou com manifestações de uma página em uma rede social (que usa o nome da universidade, mas sem representá-la legalmente), questionando o currículo e a legitimidade do curso Intercultural Indígena com comentários racistas e machistas, tais como: “Em qual fase aprende a fazer oncinha pra vender no centro?”, ou¹³¹ “Ensinam índias sentar em mandioca de branco?”¹³². A linguagem é violenta e nos sinaliza que a imagem de mulher indígena e seu corpo sexualizado continua presente no imaginário das pessoas no século XXI. Ana também experienciou o constrangimento no restaurante da ALESP, seu local de trabalho, quando um homem desconhecido se sentiu à vontade para pegar seus cabelos e adereços plumários, questionando se ela seria mesmo indígena. Os dois casos foram denunciados e tiveram ampla repercussão. O desabafo de Ana representa a indignação de muitas outras mulheres nesta situação.

¹³¹ Carta de Repúdio contra o racismo sofrido por estudantes indígenas da UFSC, que denuncia as postagens realizadas no dia 20 de janeiro de 2016, no Facebook, na página Grupo UFSC. Disponível em: <http://178.62.201.127/noticia/cultura-do-odios-contra-os-indigenas-se-expressa-na-ufsc>. Acesso em: 2 out. 2020.

¹³² Frase mencionada no evento Universidade Aberta “Quebrando preconceitos, construindo respeito: lutas e resistências dos povos indígenas”, organizado pela FURB, COMIN, Pró-Reitoria de Pesquisa, Pós-Graduação, Extensão e Cultura (PROPEX). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=0IFM8Aq9jjk>. Acesso em: 5 mar. 2020.

Meu corpo, minha cor, minha etnia, meus traços, meus brincos de pena ou de miçanga não dão direito a ninguém de tocar no meu corpo sem a minha permissão. Não podemos permitir que isso continue acontecendo nos dias atuais, menos ainda em nosso local de trabalho. Aquela visão de que corpos 'diferentes' podem ser tocados com toda liberdade deve acabar.¹³³

Sua experiência acaba motivando a militância e a construção de redes de apoio para mulheres indígenas e/ou não indígenas que sofrem com a violência doméstica ou o assédio, por meio da divulgação de programas de valorização e assessoria, como: “Casa da Mulher Brasileira”, “Projeto as Justiceiras”, “Pelas Mulheres Indígenas”, “Instituto Maria da Penha” e “Amor em Ação”. Todos esses projetos são divulgados em suas redes sociais, com questionamentos e palavras de apoio, para que as mulheres que sofrem/sofreram violências não se calem.

No trânsito entre seu espaço de estudo na universidade e o retorno à TI, Ana identificou que alguns hábitos que as mulheres da aldeia praticam não fazem parte daquele povo. Nas suas palavras, “O machismo que hoje existe lá dentro, veio de fora, veio do homem branco da cidade. É por esse machismo que lutamos contra, pois ele fere os costumes que os homens indígenas praticam dentro da aldeia”¹³⁴.

A constatação de Ana encontra respaldo nos estudos de Rita Segato. A antropóloga feminista investiga as relações entre gênero, violência e colonialidade junto aos povos indígenas na América Latina. O colonialismo reforça uma distinção social em categorias não conhecidas pelos indígenas, o que leva os homens a assumirem uma posição de interlocutores entre os colonizadores e seus povos, desconfigurando alguns rituais e tarefas que visavam a reciprocidades. Usos de um machismo adotado pelos homens indígenas no contato exterior (SEGATO, 2012, p. 121). A autora afirma que o “mundo aldeia” (p.113) possui hierarquias e sustenta uma distinção entre o público e privado. No entanto, a relação destas esferas compõe uma dualidade vivida e difundida na “pré-intrusão” (p.114). Esse termo usado por Segato faz referência à realidade anterior ao contato de indígenas e colonizadores, que não deve ser encarado como estágio anterior à modernidade, mas como uma ordem que coexiste e é influenciada pela modernidade. Afinal, “usos e costumes não são nada

¹³³ Nota de Repúdio publicada em uma rede social da Deputada Isa Penna (PSOL/SP), em 14 de maio de 2019, na qual consta o relato de Ana Patté. Disponível em: https://www.facebook.com/IsaPennaPsol/photos/a.270420549819259/1102545216606784/?type=3&theater&_rdc=1&_rdr. Acesso em: 17 abr. 2020.

¹³⁴ Entrevista de Ana Patté, durante a primeira Marcha das Mulheres, para Mídia Ninja, em 11 de agosto de 2019. Disponível em: <https://www.facebook.com/watch/?v=722807708152254>. Acesso em: 12 out. 2020.

mais do que história em processo” (SEGATO, 2012, p. 111). Ou seja, as relações hierárquicas entre homens e mulheres adotaram outros significados nas comunidades indígenas a partir do colonialismo. Exacerbou-se a importância do homem no contato com o exterior, e diminuiu a participação política das mulheres, por estarem no espaço doméstico. O projeto colonizador promove uma disputa interna, na qual a masculinidade racializada oprimida na relação com o colonizador assume postura opressora diante do seu povo, subalternizando as mulheres (GAUTIER, 2005, p. 718 *apud* SEGATO, 2012, p. 120).

(...) a sexualidade se transforma, introduzindo-se como uma moralidade antes desconhecida, que reduz a objeto o corpo das mulheres e ao mesmo tempo inocula a noção de pecado nefasto, crime hediondo e todos os seus correlatos. (SEGATO, 2012, p. 120)

Para Segato (2012), disfarçar violências como atitudes atribuídas à tradição é operar na chave do colonialismo, e essa atitude altera relações intrafamiliares e desmantela o “tecido comunitário” de proteção às mulheres.

As mulheres e a mesma aldeia formam parte agora de uma externalidade objetificada para o olhar masculino, contagiado, por contato e mimese, com o mal da distância e exterioridade próprio do exercício de poder no mundo da colonialidade. [...] a sexualidade se transforma, introduzindo-se como uma moralidade antes desconhecida, que reduz a objeto o corpo das mulheres e ao mesmo tempo inocula a noção de pecado nefasto, crime hediondo e todos os seus correlatos. (SEGATO, 2012, p. 120)

Ana Patté estudou os impactos da Barragem Norte na TI e, para isso, viveu no acampamento da greve, organizado no pátio de obras da represa para exigir indenizações e diálogo com o governo que omitiu os reflexos desta construção aos Laklãnõ. Presenciou injustiças, violências e descaso. Envolveu-se com as questões de demarcação de terra do povo Laklãnõ Xokleng e passou a participar de reuniões e representar sua gente. “A universidade mudou a minha vida”¹³⁵, afirma Ana em um depoimento de egressos da UFSC, lançado recentemente. A universidade proporcionou a participação de muitos eventos que congregaram estudantes indígenas. Tornou-se representante da juventude indígena de sua comunidade, com total apoio dos líderes. Integrou o Conselho Estadual dos Povos Indígenas (CEPin), que reúne representantes governamentais, não governamentais e quatro

¹³⁵ O vídeo faz parte do Módulo 1 do curso de capacitação “A Assistência Estudantil e os Povos Indígenas e Quilombolas: noções introdutórias para o atendimento equânime”, ocorrido de 13 a 23 de outubro de 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=IJOrgxPFRbU>. Acesso em: 20 out. 2020.

representantes indígenas dos povos Kaingang, Laklãnõ Xokleng e Guarani, com o objetivo de discutir política indigenista no estado de Santa Catarina. Fez parte da comissão organizadora do Terceiro Encontro Nacional de Estudantes Indígenas (ENEI), realizado de 28 de setembro a 2 de outubro de 2015 em Florianópolis/SC. Esteve na organização da etapa regional para a Conferência Nacional de Política Indigenista (CNPI), ocorrida de 6 a 8 de outubro de 2015. Faz parte do Comitê Indígena de Mudanças Climáticas (CIMIC), que promove o diálogo entre povos indígenas e o governo, com vistas a aumentar a incidência indígena no tema, participando de debates relacionados à mudança climática em escala nacional e internacional. Esteve em oficinas promovidas pela Rede de Cooperação Amazônica (RCA), na qual 14 organizações se fortalecem na troca de experiências para autonomia e sustentabilidade, dentre as quais o ISA é o mais conhecido.

Portanto, a universidade abriu um leque de oportunidades para o engajamento político da estudante em pautas de seu povo, principalmente no que diz respeito à Terra, que refletem as lutas de outros povos também. Sua representatividade chamou a atenção da Articulação dos Povos Indígenas do Brasil (APIB), que articulou sua participação como assessora parlamentar de assuntos indígenas para mandata coletiva da Deputada Estadual de São Paulo, Isa Penna (PSOL). O fato de ser a primeira Laklãnõ Xokleng a ocupar um cargo na Assembleia Legislativa de São Paulo (ALESP) abre espaço para muitas outras oportunidades de representação ativa. Em entrevista para Helena Marquart, do jornal Alto Vale, Ana Patté afirma:

[...] esse momento é bem oportuno para nós, povos indígenas. Já temos uma deputada federal, e fazendo parte desse processo político, sei que estaremos também na luta pela defesa das nossas causas, então é bem importante porque a atual conjuntura tem desfavorecido os povos indígenas.¹³⁶

A inspiração vem de Sônia Bone Guajajara, formada nos cursos de Letras e Enfermagem, com especialização em Educação Especial, pela Universidade Estadual do Maranhão. Ela foi candidata ao cargo de vice-presidente da República pelo PSOL em 2018. Com Sonia, Ana tem estreita relação de amizade e parceria política, marcando presença em movimentos, como Acampamento Terra Livre (ATL), 1ª Marcha das Mulheres Indígenas, e em muitos projetos, como o Maracá. O ATL, que reúne lideranças para discutir as políticas públicas e os direitos dos povos indígenas

¹³⁶ Reportagem disponível em: <https://diarioav.com.br/xokleng-vai-ocupar-cargo-na-alesp/>. Acesso em: 10 ago. 2020.

há 15 anos, precisou se reinventar em 2020. A edição histórica foi virtual, com 32 mesas de debates em formato de *live*, e contou com, aproximadamente, 300 mil visualizações.¹³⁷ A 1ª Marcha das Mulheres Indígenas aconteceu em agosto de 2019, e reuniu 2.500 mulheres de 113 povos. O tema da marcha, “Território, nosso corpo, nosso espírito”, demonstra a principal preocupação dos povos indígenas: a defesa do território. A maioria das mulheres começou esta luta muito antes da marcha e replicou suas experiências nas trocas que tiveram com outras tantas mulheres, fortalecendo seus movimentos.

O projeto Maracá, organizado pela APIB, foi uma *live* organizada em 9 de agosto de 2020, que contou com a adesão de muitas personalidades de áreas diversas nacionais e internacionais, além de lideranças indígenas. O objetivo foi arrecadar doações financeiras para ações nas TIs, principalmente devido à pandemia de Covid-19, além de chamar a atenção para a situação de necropolítica implementada pelo Estado brasileiro. O Maracá, instrumento de percussão que marca rituais de luta e celebração entre os povos originários, foi escolhido como símbolo do protesto. Essa ação foi transformada em uma websérie de oito capítulos, denominada “Maracá – Emergência Indígena”,¹³⁸ e disponibilizada no canal da APIB no YouTube. Em todos esses movimentos, Ana Patté esteve presente. No 15º Acampamento Terra Livre, gravou chamadas convidando os parentes a participarem.¹³⁹ Participou das marchas e dos debates com as mulheres e a juventude indígena pelo seu povo.¹⁴⁰ No ATL virtual, atuou como mediadora de debates, assim como no projeto Maracá.

Na 1ª Marcha das Mulheres Indígenas, gravou chamadas de participação, relatou sua experiência de vida por meio de entrevistas, integrou a executiva que organizou a marcha e participou ativamente do planejamento e da estruturação até a concretização, envolvendo-se nos movimentos. Ana Patté é presença, ocupação e luta. Circula neste meio de movimentos reivindicatórios, de representação política, que este ano lançará a campanha “Vamos demarcar as urnas”, um chamado da APIB para parente votar em parente, reforçando a presença indígena junto à política nacional.

¹³⁷ Informações fornecidas por @apiboficial.org, publicada em 1 de maio de 2020. Disponível em: <https://apiboficial.org/2020/05/01/indigenas-realizam-edicao-historica-do-acampamento-terra-livre/>. Acesso em: 20 out. 2020.

¹³⁸ Disponível em: <https://emergenciaindigena.apiboficial.org/maraca/>. Acesso em: 30 ago. 2020.

¹³⁹ Disponível em: <https://www.facebook.com/IsaPennaPsol/videos/498593730675365>. Acesso em: 2 maio 2020.

¹⁴⁰ Disponível em: <https://twitter.com/isapennapsol/status/1121912452826959874>. Acesso em: 2 maio 2020.

Ana, portanto, participa de debates em espaços acadêmicos e ativistas em muitos lugares do Brasil e até no exterior. Ela teve seu rosto estampado em Oslo, na Noruega, quando participou da Jornada dos Indígenas pela Europa, na campanha “Sangue indígena, nenhuma gota a mais”.¹⁴¹ Ela também acompanha os desdobramentos jurídicos que afetam sua origem, sem perder de vista o retorno à aldeia onde nasceu. Neste ir e vir, seja nos grandes centros, seja na TI Ibirama Laklãnõ, sua atuação é potente, movimenta a juventude indígena. Organiza, inclusive, reuniões sobre saúde no combate ao Covid-19, envolve a comunidade em eventos de abrangência estadual e nacional sobre povos indígenas e convenceu alguns parentes a se candidatarem a cargos políticos. Segundo ela, a política é um meio de garantir suas vozes em espaços predominantemente ocupados por não indígenas.

Em Santa Catarina, em 2018, Kerexy Yxapyry foi a primeira candidata Guarani, alcançando 10.525 votos para deputada federal. Em 2020, de acordo com os dados do Tribunal Superior Eleitoral (TSE) e da Articulação dos Povos Indígenas do Brasil (APIB), o projeto de demarcar as urnas no país elegeu 234 indígenas, dos quais 125 declarados: 10 prefeitos, 11 vice-prefeitos e 213 vereadores. “Nesse universo, 31 eleitas são mulheres, isto é, 13% do total.”¹⁴² Os impactos deste movimento refletiram no Vale do Itajaí. Pela primeira vez na história da cidade de Blumenau/SC, uma indígena do povo Laklãnõ Xokleng, Jussara Inácio Nunc-Nfônro, foi candidata à vice-prefeita, e Nandjá Schirlei da Rocha, estudante de Odontologia, também do povo Xokleng, concorreu à vaga de vereadora. Joziléia Daniza, do povo Kaingang, compõe a mandata eleita para vereadora em Florianópolis/SC. Se houve a época em que a estratégia de resistência indígena era calar, agora a tática é falar, se manifestar e ocupar. O protagonismo indígena é crescente.

¹⁴¹ Disponível em: <https://www.instagram.com/p/B4NMj-nBtmU/>. Acesso em: 27 fev. 2021.

¹⁴² Disponível em: <https://www.socioambiental.org/pt-br/noticias-socioambientais/urnas-demarcadas-brasil-elege-maior-numero-de-candidatos-indigenas-na-historia-da-democracia>. Acesso em: 20 maio 2021.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A docência foi minha escolha profissional, apesar da crescente desvalorização dispensada ao magistério e da indiferença das políticas de investimentos frente às escolas públicas. Ser professora é um ofício que me entusiasma, renova e recompensa da forma mais genuína: o brilho no olhar atento, a satisfação da descoberta, a contribuição no desenvolvimento crítico, uma atividade que marcou e ficou guardada na memória de um aprendiz. Já dizia um amigo de área: na educação, o reconhecimento vem a longo prazo; demora, mas quando vem, emociona. São meus alunos e minhas alunas que motivam a busca constante por aperfeiçoamento. Meu desafio mais ousado nesse caminho da capacitação foi estar no Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História (PROFHISTÓRIA). Nele, aprendi que algumas das minhas práticas didáticas tinham nome e eram objetos de estudo e que teorias contribuem com a prática, e vice-versa. Descobri que o(a) professor(a) deve ser pesquisador(a), e que seu campo de estudos é a escola.

Ao retomar os problemas que motivaram este trabalho de pesquisa, menciono o profundo incômodo em perceber que alunos e alunas do ensino fundamental da escola onde atuo compartilham de visões estereotipadas sobre os indígenas, as quais, mesmo que eles(as) não quisessem ter, não tinham informações e formações para um debate mais aprofundado. Compreendi também, enquanto professora de História, graduada antes de 2008, portanto antes da Lei nº 11.645/2008, que meus próprios recursos relacionados ao tema eram esparsos e vagos. Minha formação acadêmica não contemplou os(as) indígenas, então qual fundamentação eu teria sobre os Laklãnõ Xokleng, os indígenas e suas demandas nas cidades? Esta dissertação é, portanto, uma necessidade pessoal de construir possibilidades de ensino que propõem mudanças para uma realidade de desconhecimento e preconceito. Ela pretende oferecer ferramentas que analisem, sob outras lentes, uma conhecida história única.

Neste processo de pesquisa, enquanto professora, jamais imaginei que escutar pudesse ser tão transformador. As narrativas das mulheres indígenas envolvidas nesta pesquisa ensinam sobre respeito, humanidade, resistência e, sobretudo, que escutar é enxergar. O povo Laklãnõ Xokleng vive no Vale do Itajaí há centenas de anos, mas sua visibilidade sempre sofreu com racismo, visto que durante muito tempo o enxergamos por meio de violências que alteram histórias. Chimamanda Adichie

(2010) relaciona a construção de histórias únicas ao princípio da palavra nigeriana “Nkali”, que significa “ser maior que o outro”. As estruturas de poder definem quem conta a história e como é contada.

Poder é a habilidade de não só contar a história de outra pessoa, mas de fazê-la a história definitiva daquela pessoa. Comece uma história com as flechas dos nativos americanos, e não com a chegada dos britânicos, e você tem uma história totalmente diferente. Comece a história com o fracasso do estado africano e não com a criação colonial do estado africano e você tem uma história totalmente diferente. (...) A “única história cria estereótipos”. E o problema com estereótipos não é que eles sejam mentira, mas que eles sejam incompletos. Eles fazem uma história tornar-se a única história. (...) Histórias importam. Muitas histórias importam. Histórias têm sido usadas para expropriar e tornar maligno. Mas histórias podem também ser usadas para capacitar e humanizar. Histórias podem destruir a dignidade de um povo, mas histórias também podem reparar essa dignidade perdida. (ADICHIE, 2010, p. 5)

No Vale do Itajaí, a história única fala de colonização branca europeia. Nas escolas, ecoa a saga dos 17 primeiros imigrantes, os quais, junto ao Dr. Blumenau, fundaram uma colônia. A história Xokleng é contada a partir do contato, enquanto um “outro”, que só existiu – e ainda existe – na presença do “desbravador” e como entrave do “progresso”. Os relatórios coloniais enfatizam os assaltos dos “bugres”, as emboscadas dos bugreiros, o medo e os enfrentamentos. É a narrativa do colonizador, um dos olhares possíveis para essa história, que se tornou a oficial e única. E se, parafraseando Adichie, a história do Vale começasse a ser contada pelas flechas Laklãnõ Xokleng, ao invés da chegada dos imigrantes? Começar falando de um lugar onde povos ancestrais viviam de forma coletiva, possuíam organização social com ritos de passagem, como em muitas outras civilizações, caminhavam por onde vivemos hoje, conheciam e respeitavam profundamente a natureza. Ouvir dá dignidade ao locutor e descortina novas possibilidades de conhecimento ao ouvinte. Chega-se ao ponto que Segato (2012) chama de “devolução da história”: “(...) uma restituição da capacidade de tecer seu próprio caminho histórico, retomando o tramado das figuras interrompidas, tecendo-as até ao presente da urdidura, projetando-as em direção ao futuro” (SEGATO, 2012, p. 112).

Enxergar a história Laklãnõ Xokleng no movimento de escuta é, sem dúvida, a janela que se abre para uma outra versão da história regional. É o processo necessário de permitir que os Xokleng contem sua história a partir de onde ela foi interrompida, de rever fatos, de se reconhecer, buscar respostas e novos rumos que façam sentido, primeiramente, para si mesmos, enquanto povo. Uma história

costurada ora com vigor, ora com sutileza a inúmeras outras histórias, compondo uma trama com muitos sujeitos que fazem parte do que é o Vale do Itajaí.

A escola é o espaço de encontro da diferença e, por acreditar no poder de transformação que a educação pode promover na sociedade, deve questionar as generalizações. Racismo, estereótipo e diversidade não devem ser limitados a temas transversais, mas centrais e geradores de debates, que ensinem por meio de experiências. O material didático desenvolvido para esta dissertação está elaborado nesta chave: ouvir experiências e aprender com elas. Para Adichie (2010, p. 5), “quando nós rejeitamos uma única história, quando percebemos que nunca há apenas uma história sobre nenhum lugar, nós reconquistamos um tipo de paraíso”. Talvez, seja ousado, mas acredito que, ao possibilitarmos aos estudantes perceberem as muitas versões de histórias das quais fazem parte, experimentaremos esse “paraíso” na prática docente.

O site educativo “Gente Agente - investigação histórica” e sua adaptação para e-book oferecem fontes de pesquisa inéditas a partir das trajetórias de vida de mulheres indígenas Laklãnõ Xokleng que vivem em cidades, aliadas a recursos fotográficos, textos literários, músicas e material audiovisual, contribuindo no exercício de letramento histórico. O uso de fontes em sala de aula não é uma prática recente, mas surpreende na superação do conteudismo, permite conhecer as metodologias de análise de documentos e colabora na construção de conhecimento histórico nas escolas.

Os agentes fundamentais neste processo de ensino de história são professores e professoras que necessitam de capacitação constante para o uso de ferramentas, tais como o material didático elaborado nesta dissertação. Aliar aparatos tecnológicos para ensinar requer mais que conhecimento técnico, demanda referencial teórico de suas práticas enquanto docente, das metodologias utilizadas no ofício do historiador, além de conhecimento na área de história indígena. Todos esses elementos constituem a fundamentação para o(a) docente alcançar seus objetivos de ensino sem colonizar simbolicamente as narrativas indígenas disponibilizadas no site e no e-book.

As narrativas de estudantes, professores e indígenas coexistem, porém, geralmente, não dialogam. Este é um exercício de trocas. É na escola que questionamos as generalizações: do indígena exótico, perigoso, do “índio” genérico,

que assume a pluralidade étnica em um único rótulo, do bom selvagem, do indolente, do indígena preso ao passado ou assimilado (BERGAMASCHI, 2012).

Essas generalizações foram construídas no imaginário das pessoas ao longo da história do Brasil, e elas podem e devem ser confrontadas com o que os próprios povos indígenas falam de si. A mediação desses saberes está nas mãos dos docentes. As narrativas de estudantes, professores e indígenas podem e devem dialogar no espaço escolar e trazer à baila o “[...] índio histórico, concepção mais recente que enfatiza a historicidade, a dinâmica cultural das sociedades indígenas (BERGAMASCHI, 2010, p. 156).

O protagonismo indígena deve ter um alcance maior, com o intuito de enfatizar essa historicidade. O material didático proposto nesta dissertação nos encaminha algumas estratégias na melhoria das relações étnico-raciais. Para além das “peles de papel”, como menciona Kopenawa¹⁴³, sugiro, quando a pandemia nos permitir, termos experiências que transcendam o espaço escolar. O aprendizado do sentir é único, experimentar sabores, cheiros, ver danças e ouvir histórias nos ajudam “a adiar o fim do mundo”.¹⁴⁴

Maria Elis aguarda com o projeto “Acolhida na Aldeia”, na Aldeia Toldo. A “Trilha da Sapopema”, na Aldeia Bugio, é um projeto de educação para viver um dia de cultura indígena na TI Laklãnõ Xokleng. Além disso, as mulheres sujeitas desta pesquisa estudaram e estão nas cidades trabalhando e militando pelas pautas do povo indígena, então convido a todos a ouvi-las.

Para finalizar, gostaria de citar um poema do livro “Metade cara, Metade máscara”, de Eliane Potiguara, indígena nascida na cidade, professora, escritora, poetisa e ativista indígena. Sua trajetória é marcada pelas palavras. As palavras que jogamos ao vento são armas que denunciam, vigor que fortalece, leveza que

¹⁴³ Davi Kopenawa Yanomami é reconhecido mundialmente como uma importante liderança indígena e é xamã de seu povo, os Yanomami. O livro “A Queda do Céu” traz reflexões históricas, políticas, culturais/espirituais e epistemológicas, reunidas através de conversas de muitos anos com o antropólogo francês Bruce Albert. Na obra, Kopenawa utiliza categorias e conceitos próprios, como “peles de papel”, para referir-se aos documentos e livros escritos, bem como “povo da mercadoria”, como chama o povo branco.

¹⁴⁴ Expressão utilizada por Ailton Krenak para lembrar que somos todos parte de um organismo maior, que é a Terra. No entanto, disfarçados de humanidade pautada no consumo indiscriminado, estamos destruindo nossa casa (mundo) e acabando com a possibilidade de futuro. Portanto, a prática de atitudes simples que nos oferecem prazer sem culpa, sem objetivos, nos ajuda a adiar o fim do mundo, pois não atende ao sistema capitalista destruidor e nos faz voltar à essência do ser. “Ideias para adiar o fim do mundo” é o nome dado a um livro que reúne três palestras de Krenak, proferidas em Portugal entre 2017 e 2019.

acarinha. Que possamos nos sensibilizar e aprender na escuta desses saberes ancestrais e nos inspirar a seguir.

A coisa mais bonita que temos dentro de nós mesmos é a dignidade. Mesmo se ela está maltratada. Mas não há dor ou tristeza que o vento ou o mar não apaguem...Bonito é florir no meio dos ensinamentos impostos pelo poder. Bonito é florir no meio do ódio, da inveja, da mentira ou do lixo da sociedade. Bonito é sorrir ou amar quando uma cachoeira de lágrimas nos cobre a alma! Bonito é poder dizer sim e avançar. Bonito é construir e abrir as portas a partir do nada. Bonito é renascer todos os dias. Um futuro digno espera os povos indígenas de todo o mundo. [...] (POTIGUARA, 2018, p. 87)

REFERÊNCIAS

A RAPPER KATÚ MIRIM EXPLICA AS PROBLEMÁTICAS DA FANTASIA DE "ÍNDIO". [S. l.: s. n.], 2021. 1 vídeo (6min49s). Publicado pelo canal Catraca Livre. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=Z_-LqsHUgYs. Acesso em: 20 maio 2021.

ABREU, M.; MATTOS, H. Em torno das “Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana”: uma conversa com historiadores. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 41, p. 5-20, jan.-jun. 2008.

ADICHIE, C. N. O perigo da história única. **Portal Geledés**, 2010. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/chimamanda-adichie-o-perigo-de-uma-unica-historia/>. Acesso em: 22 jul. 2019.

AKOTIRENE, C. **Interseccionalidade**. São Paulo: Pólen, 2019.

ALBERT, B.; KOPENAWA, D. **A queda do céu: palavras de um xamã yanomami**. Trad. Beatriz Perrone-Moisés. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

ALBUQUERQUE JÚNIOR, D. M. Fazer defeitos nas memórias: para que servem o ensino e a escrita da história? *In*: GONÇALVES, M. de A. *et al.* (org.). **Qual o valor da história hoje?**. Rio de Janeiro, RJ: FGV, 2012.

ALBUQUERQUE JÚNIOR, D. M. **História: a arte de inventar o passado**. Ensaios de teoria da História. Bauru, SP: EDUSC, 2007.

ALMEIDA S. L. de. **O que é racismo estrutural?**. Belo Horizonte, MG: Letramento, 2018.

ALMEIDA, W. C. P. de. **O Mõg como instrumento pedagógico na educação escolar indígena: uma experiência Laklãnõ/Xokleng**. 2015, 48f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura Intercultural Indígena dos Povos do Sul da Mata Atlântica) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015. Disponível em: <https://licenciaturaindigena.paginas.ufsc.br/files/2015/04/Walderes-Cocta-P.-de-Almeida.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2020.

ALVES, R. Bugres: as notícias correm!. *In*: FERREIRA, C.; FROTSCHER, M. **Visões do Vale: perspectivas historiográficas recentes**. Blumenau, SC: Nova Letra, 2000. p 33-40.

ANA PATTÉ – EGRESSA UFSC POVO LAKLÃNÕ XOKLENG. [S. l.: s. n.], 2020. 1 vídeo (5min8s). Publicado pelo canal Curso de Capacitação. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=IJ0rgxPFRbU>. Acesso em: 20 fev. 2021.

APIB. Indígenas realizam edição histórica do Acampamento Terra Livre. **APIB Oficial**, 1º maio 2020. Disponível em: <https://apiboficial.org/2020/05/01/indigenas-realizam-edicao-historica-do-acampamento-terra-livre/>. Acesso em: 20 out. 2020.

APIB. Movimento indígena apresenta candidaturas nas eleições de 2020. **APIB Oficial**, 2020. Disponível em: <https://apiboficial.org/2020/10/15/movimento-indigena-apresenta-candidaturas-nas-eleicoes-2020/>. Acesso em: 16 out. 2020.

ATHAYDE, M. F. B. **A Barragem Norte e suas influências na formação socioespacial em José Boiteux - SC**. 2016, 141f. Dissertação (Mestrado em Planejamento Territorial e Desenvolvimento Socioambiental) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.

BARBARA, A. C. F.; CARNEIRO, L. C. Formação inicial de professores: proposta de uma prática pedagógica de ensino decolonial de ecologia. *In*: WITTMANN, L. T.; MORTARI, C. **Diálogos sensíveis: produção e circulação de saberes diversos**. Florianópolis, SC: Rocha Gráfica e Editora, 2020.

BARCA, I. Aula Oficina: do projeto a avaliação. *In*: BARCA, I. (Org.). **Para uma educação histórica com qualidade: actas das quartas jornadas internacionais de educação histórica**. Braga: Universidade do Minho, 2004.

BERGAMASCHI, M. A. Entrevista: Gersem José dos Santos Luciano – Gersem Baniwa. **Revista História Hoje**, São Paulo, v. 1, n. 2, p. 127-148, 2012. Disponível em: <https://rhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/44/34>. Acesso em: 20 jul. 2019.

BERGAMASCHI, M.; DOEBBER, M.; BRITO, P. Estudantes indígenas em universidades brasileiras: um estudo das políticas de acesso e permanência. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 99, n. 251, p. 37-53, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbeped/v99n251/2176-6681-rbeped-99-251-37.pdf>. Acesso em: 1º set. 2020.

BITTENCOURT, C. M. F. História das populações indígenas na escola: memórias e esquecimentos. *In*: PEREIRA, A. A.; MONTEIRO, A. M. (Orgs.). **Ensino de histórias afro-brasileiras e indígenas**. Rio de Janeiro, RJ: Pallas, 2013. p. 101-132.

BITTENCOURT, C. M. F. Abordagens históricas sobre a história escolar. **Ensino de História. Revista Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 36, n. 1, 2011.

BITTENCOURT, C. M. F. Produção didática de história: trajetórias de pesquisa. **Revista de História**, São Paulo, n. 164, p. 487-516, jan./jun. 2011.

BLUMENAU. **Edital Seletivo Público Municipal Simplificado n. 001/2009**. Blumenau, SC: Secretaria de Educação, 2009. Disponível em: <http://concursos.furb.br/informacoes/17/>. Acesso em: 19 fev. 2020.

BONILHA, P. As veias abertas das terras indígenas, **Porantim**, Brasília/DF, ano XXXVII, n. 380, p. 8-10, 2015. Disponível em: https://cimi.org.br/wp-content/uploads/2020/01/Porantim-380_Nov-2015.pdf. Acesso em: 18 out. 2020.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 22 jun. 2019.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo 2010**. Rio de Janeiro, RJ: IBGE, 2010. Disponível em: <http://censo2010.ibge.gov.br/resultados>. Acesso em: 28 fev. 2017.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Entre 1991 e 2010, população indígena se expandiu de 34,5% para 80,5% dos municípios do país**. Rio de Janeiro, RJ: IBGE, 2012. Disponível em: <https://censo2010.ibge.gov.br/noticias-censo.html?busca=1&id=1&idnoticia=2119&t=entre-1991-2010-populacao-indigena-se-expandiu-34-5-80-municipios-pais&view=noticia>. Acesso em: 26 set. 2020.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Indígenas**. Brasília, DF: IBGE, 2012. Disponível em: <https://indigenas.ibge.gov.br/apresentacao-indigenas.html>. Acesso em: 30 set. 2020.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Panorama das cidades: São Paulo**. Rio de Janeiro, RJ: IBGE, 2017. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sp/sao-paulo/panorama>. Acesso em: 24 set. 2020.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Panorama das cidades: Blumenau**. Rio de Janeiro, RJ: IBGE, 2017. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sc/blumenau/panorama>. Acesso em: 24 set. 2020.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, [2021]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 21 set. 2021.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [2021]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em: 21 set. 2021.

BRASIL. **Lei nº 11.645/2008, de 10 de março de 2008**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de nove de janeiro de 2003, que Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Brasília, DF: Presidência da República, [2021]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em: 29 ago. 2015.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB nº 14, de 11 de novembro de 2015**. Diretrizes Operacionais para a implementação da história e das culturas dos povos indígenas na Educação Básica, em decorrência da Lei nº 11.645/2008. Brasília, DF: Ministério da Educação, [2021]. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=27591-pareceres-da-camara-de-educacao-basica-14-2015-pdf&category_slug=novembro-2015-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 22 jun. 2019.

BRASIL. **Relatório da Comissão Nacional da Verdade**: volume II – Textos Temáticos. Texto 5 - Violações de direitos humanos dos povos indígenas. Brasília, DF: CNV, 2004. Disponível em: <http://cnv.memoriasreveladas.gov.br/>. Acesso em: 13 maio 2021.

BRIGHENTI, C. A. Colonialidade e decolonialidade no ensino da história e cultura indígena. *In*: SOUZA, F. F.; WITMANN, L. T. **Protagonismo indígena na história**. Chapecó: UFFS, 2016. p. 231-254.

CAIMI, F. E. O que precisa saber um professor de história?. **Revista História & Ensino**, Londrina, v. 21, n. 2, p. 105-124, jul./dez. 2015.

CAIMI, F. E. Progressão do conhecimento histórico. *In*: FERREIRA, M. de M.; OLIVEIRA, M. M. D. de (coord.). **Dicionário de Ensino de História**. Rio de Janeiro: FGV, 2019. p. 209-213.

CAIMI, F. E. Por que os alunos (não) aprendem História? Reflexões sobre ensino, aprendizagem e formação de professores de História. **Tempo**, v. 11, n. 21, p. 17-32, jun. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tem/a/ng5vPksgkCHSvgWYmZsnh5t/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 10 jan. 2020.

CAMLÉM, W. M. **As formas de aprender da criança Laklãnõ Xokleng**. 2015, 27f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura Intercultural Indígena dos Povos do Sul da Mata Atlântica) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015. Disponível em: <https://licenciaturaindigena.paginas.ufsc.br/files/2015/04/Wailui-Camlem.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2020.

CAMLÉM, E. K. **Cândida Patté, parteira tradicional do Povo Xokleng Laklãnõ**: retomada de práticas tradicionais e a saúde das mulheres. 2020, 60f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura Intercultural Indígena dos Povos do Sul da Mata Atlântica) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/204693>. Acesso em: 20 fev. 2020.

CARVALHO, J. J. de. O confinamento racial do mundo acadêmico brasileiro. **Revista USP**, n. 68, p. 88-103, 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/issn.2316-9036.v0i68p88-103>. Acesso em: 20 fev. 2020.

CÉLIA XAKRIABÁ – CULTURAS INDÍGENAS (2017). [S. l.: s. n.], 2019. 1 vídeo (6min). Publicado pelo canal Itaú Cultural. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=GqQ1JEu4r18>. Acesso em: 20 jul. 2021.

CHAMADA DA MARCHA DAS MULHERES INDÍGENAS. [S. l.: s. n.], 2019. 1 vídeo (30s). Publicado pelo canal APIBOFICIAL. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=JNg80Hr2qjl>. Acesso em: 10 abr. 2020.

CONSELHO INDIGENISTA MISSIONÁRIO. Parecer antidemarcação volta à pauta do STF no dia 13 de agosto. **CIMI**, 30 jul. 2020. Disponível em: <https://cimi.org.br/2020/07/parecer-antidemarcacao-volta-pauta-stf-13-agosto/>. Acesso em: 8 ago. 2020.

CONSELHO REGIONAL DE PSICOLOGIA - SANTA CATARINA. Rede de Articulação Psicologia e CRP-SC promovem rodas de conversa com indígenas. **CRP-SC**, 2018. Disponível em: <https://crpsc.org.br/noticias/rede-de-articulacao-psicologia-e-crp-sc-promovem-rodas-de-conversa-com-indigenas>. Acesso em: 15 ago. 2020.

CORREA, C. N. Sociedade 'desconhece a nossa presença', diz 1ª mulher indígena em doutorado na UFMG. **HUFFPOSTBRASIL**, 2019. Disponível em: https://www.huffpostbrasil.com/entry/celia-xakriaba-marcha-indigena_br_5d4dfc79e4b0fc06ace7e410. Acesso em: 12 dez. 2020.

CRENDO, J. G. **O espaço tradicional Xokleng/ Laklãnõ**. 2015, 32f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura Intercultural Indígena dos Povos do Sul da Mata Atlântica) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015. Disponível em: <https://licenciaturaindigena.paginas.ufsc.br/files/2015/04/Jair-Crendo.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2020.

CREPEAU, R. R. A contribuição de Silvio Coelho dos Santos ao estudo dos Jê do Sul. Ilha. **Revista de Antropologia**, Florianópolis, v. 10, n. 1, p. 259-271, 2008.

CRIRI NETO, A. F. **Alfabetização na Língua Laklãnõ/Xokleng na escola indígena de educação básica Laklãnõ**. 2015, 74f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura Intercultural Indígena dos Povos do Sul da Mata Atlântica) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015. Disponível em: <https://licenciaturaindigena.paginas.ufsc.br/files/2015/04/Aristides-Faustino-Neto.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2020.

CRIRI, J. **A Alimentação Tradicional Laklãnõ-Xokleng**. 2015, 28f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura Intercultural Indígena dos Povos do Sul da Mata Atlântica) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015. Disponível em: <https://licenciaturaindigena.paginas.ufsc.br/files/2016/03/A-Alimenta%C3%A7%C3%A3o-Tradicional-Lakl%C3%A3n%C3%B5-Xokleng-5.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2020.

CRIRI, V. **Impactos da colonização e da barragem norte sobre a espiritualidade do povo Laklãnõ/Xokleng: memórias do ritual do Pétogdé**. 2020, 20f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura Intercultural Indígena dos Povos do Sul da Mata Atlântica) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2020. Disponível em: <http://repositorio.ufsc.br:8080/handle/123456789/204698>. Acesso em: 20 fev. 2020.

CUZUGNI, V. C. P. **Dança das Árvores e a Dança da Voz: jeito de dar nome as crianças no povo Xokleng/Laklãnõ**. 2020, 42f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura Intercultural Indígena dos Povos do Sul da Mata Atlântica) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2020.

CUNHA, M. C. Relações e dissensões entre saberes tradicionais e saber científico. **Revista USP**, São Paulo, n. 75, p. 76-84, set./nov. 2007. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/13623>. Acesso em: 28 dez. 2019.

DOCUMENTÁRIO: ENCHENTE – O OUTRO LADO DA BARRAGEM. [S. l.: s. n.], 2017. 1 vídeo (37min37s). Publicado pelo canal cafecuxafilmes. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=kTKNmogdQAY>. Acesso em: 4 abr. 2017.

FARIAS, D. S. E. de. **Distribuição e padrão de assentamentos**: propostas para os sítios da tradição umbu na encosta de Santa Catarina. Porto Alegre, RS: PUC, 2005.

FARIAS, P. A. de O. **Representações docentes sobre alunos indígenas e as implicações da Lei 11.645/2008**. 2019, 135f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos, 2019.

FREIRE, C. A. da R. **Serviço de Proteção aos Índios – SPI**. Brasília, DF: Fundação Nacional do Índio, [s. d.]. Disponível em: <http://www.funai.gov.br/index.php/servico-de-protecao-aos-indios-spi>. Acesso em: 22 jun. 2020.

FONSECA, J. R. **O conhecimento dos sábios sobre a cerâmica na Terra Indígena Xokleng/Laklãnõ**. 2015, 46f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura Intercultural Indígena dos Povos do Sul da Mata Atlântica) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015. Disponível em: <https://licenciaturaindigena.paginas.ufsc.br/files/2015/04/Jidean-Raphael-Fonseca.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2020.

FONSECA, S. G. **Didática e Prática de Ensino de História**. Campinas, SP: Papirus, 2003.

GAKRAN, N. **Elementos fundamentais da gramática Laklãnõ**. 2015, 284f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade de Brasília, Brasília, 2015. Disponível em: https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/19096/1/2015_Nambl%c3%a1Gakran.pdf. Acesso em: 15 jan. 2020.

GAKRAN, C. L. **VĀJĚKY ÓG GOJ TÁ KAPÓ JÓ – Os Vājěky Saíram da Água: Apresentação, Tradução e Comentário**. 2015, 54f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura Intercultural Indígena dos Povos do Sul da Mata Atlântica) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015. Disponível em: <https://licenciaturaindigena.paginas.ufsc.br/files/2015/04/Carl-Liwies-Gakran.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2020.

GINZBURG, C. Sinais: raízes de um paradigma indiciário. *In*: GINZBURG, C. **Mitos, Emblemas, Sinais**: morfologia e história. São Paulo, SP: Companhia das Letras, 1989. p. 143-180.

GROSGOUEL, R. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, v. 80, p. 115-147, 2008.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 12. ed. Trad. Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro, RJ: Lamparina, 2014.

HAMPATE BÂ, A. A tradição viva. *In*: KI-ZERBO, J. (Coord.). **Metodologia e Pré-História da África, História geral da África**. São Paulo, SP: Ática/Unesco, 1982.

HARTMANN, L.; CARVALHO, J. J. de; SILVA, R. de L.; ABREU, J. Tradição e tradução de saberes performáticos nas universidades brasileiras. **Repertório**, Salvador, ano 22, n. 33, p. 8-30, 2019.

HENRIQUES, K. N. R. **Territórios indígenas em espaços urbanos**: um estudo da migração dos indígenas da TI Ibirama para Blumenau/SC. 2000. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2000.

HOERHANN, R. C. de L. e S. **O Serviço de Proteção aos Índios e os Botocudo**: a política indigenista através dos relatórios (1912-1926). 2005. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2005.

HOLANDA, T. Entenda quais são os impactos da tragédia de Brumadinho na vida dos indígenas da região. **Universidade Federal de Minas Gerais**, 2019. Disponível em: <https://ufmg.br/comunicacao/noticias/entenda-quais-sao-os-impactos-da-tragedia-de-brumadinho-na-vida-dos-indigenas-da-regiao>. Acesso em: 18 out. 2020.

ÍNDIO E INDÍGENA: MEKUKRADJÁ (2018). [S. l.: s. n.], 2018. 1 vídeo (5min32s). Publicado pelo canal Itaú Cultural. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=s39Fxy3JziE&t=163s>. Acesso em: 12 fev. 2010.

ÍNDIOS NA CIDADE | A CIDADE COMO LOCAL DE AFIRMAÇÃO DE DIREITOS INDÍGENAS. [S. l.: s. n.], 2013. 1 vídeo (9min17s). Publicado pelo canal Comissão Pró-Índio de São Paulo. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=M0mrQZ5lqB4>. Acesso em: 21 set. 2021.

INGACLÃ, Y. M. **Formação da Aldeia Plipátol**: resistências Xokleng. 2020. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura Intercultural Indígena dos Povos do Sul da Mata Atlântica) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2020. Disponível em: <http://repositorio.ufsc.br:8080/handle/123456789/204950>. Acesso em: 20 fev. 2020.

INTELECTUAIS INDÍGENAS COMBATEM FALTA DE CONHECIMENTO SOBRE SEUS POVOS. [S. l.: s. n.], 2018. 1 vídeo (8min22s). Publicado pelo canal ONU Brasil. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=4H066sr6e5g&t=10s>. Acesso em: 27 jul. 2020.

ISA | #MENOSPREENCEITOMAIÍNDIO. [S. l.: s. n.], 2017. 1 vídeo (1min31s). Publicado pelo canal Instituto Socioambiental. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=uuzTSTmlaUc>. Acesso em: 15 mar. 2020.

KAMBEBA, M. W. **Ay Kakyri tama – Eu moro na Cidade**. Manaus, AM: Grafisa Gráfica e Editora, 2013. 76p.

KATÚ – AGUYJEVETE (MUSIC OFICIAL VÍDEO). [S. l.: s. n.], 2017. 1 vídeo (3min48s). Publicado pelo canal Katu Mirim. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=M4czt2327vA>. Acesso em: 20 abr. 2021.

KAYAPÓ, E.; BRITO, T. A pluralidade étnico-cultural indígena no Brasil: o que a escola tem a ver com isso?. **Mneme** – Revista de Humanidades, v. 15, n. 35, p. 38-68, out. 2015.

KAYAPÓ, E.; SCHWINGEL, K. (Org.) **Universidade: território indígena**. Porto Alegre, RS: COMIN; Fundação Luterana de Diaconia, 2021. Disponível em: https://comin.org.br/wp-content/uploads/2021/02/Comin-_universidade-territorio-Indigena-CAPA-web-pag-a-pag.pdf. Acesso em: 21 abr. 2021.

KNAUSS, P. Sobre a norma e o óbvio: a sala de aula como lugar de pesquisa. *In*: NIKITIUK, S. (Org.). **Repensando o ensino de história**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001. p. 29-50.

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

KRENAK, A. **O amanhã não está à venda**. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

KRENAK, A. Antes o mundo não existia. *In*: NOVAES, A. (Org.). **Tempo e História**. São Paulo, SP: Companhia das Letras, 1992.

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

LEE, P. “Nós fabricamos carros e eles tinham que andar a pé”: compreensão das pessoas do passado. *In*: BARCA, I. **Educação, Histórica e Museus**. Minho: Universidade do Minho, 2003.

LEE, P. Por que aprender História?. **Educ. rev.**, n. 42, p. 19-42, 2011.

LIMA, J. R. (Org.). **Ser Mulher Indígena é...** Narrativas de Mulheres Indígenas Brasileiras. Porto Alegre, RS: COMIN; Fundação Luterana de Diaconia, 2018.

LUCIANI, J. A. K.; KOPENAWA, D.; ALBERT, B. La chute du ciel: paroles d'un chaman yanomami. **Revista da Antropologia da Ufscar**, v. 5, n. 1, p. 172-187, 2013. Disponível em: http://www.rau.ufscar.br/wp-content/uploads/2015/05/vol5no1_09.Kelly_.pdf. Acesso em: 24 jan. 2021.

MACHADO, A. C. História digital em tempos de crise: as demandas do tempo imediato e suas implicações no trabalho dos historiadores. **Aedos**, Porto Alegre, v. 12, n. 26, ago. 2020.

MACHADO, J. S. Caminhos e Paradas: perspectivas sobre o território Laklãnõ (Xokleng). **Revista do Museu de Arqueologia e Etnologia**, v. 27, p. 179-196, 2016.

MACHADO, J.; PARENTE, I.; SCHILD, J.; FAGUNDES, M. Mulheres Indígenas, Mulheres de Luta: Terra, educação e resistência. *In*: MELLO, S. C. de; ZANDONÁ, J.; WOLFF, C. S. (Org.). **Mulheres de Luta: feminismo e esquerdas no Brasil (1964-1986)**. Curitiba, PR: Appris, 2019. p.143-165.

MARACÁ. **Emergência Indígena**, 9 ago. 2020. Série. 8 episódios. Disponível em: <https://emergenciaindigena.apiboficial.org/maraca/>. Acesso em: 30 ago. 2020.

MARCHA DAS MULHERES INDÍGENAS. **Entrevista com Ana Patte**. [S. l.: s. n.], 11 ago. 2019. *Facebook*: Mídia NINJA. Disponível em: <https://www.facebook.com/watch/?v=722807708152254>. Acesso em: 12 out. 2020.

MARQUART, H. Xokleng vai ocupar cargo na ALESP. **Diário do Alto Vale**, 2 mar. 2019. Disponível em: <https://diarioav.com.br/xokleng-vai-ocupar-cargo-na-alesp/>. Acesso em: 10 ago. 2020.

MELLO, S. C. de; ZANDONÁ, J.; WOLFF, C. S. (orgs.). **Mulheres de Luta: feminismo e esquerdas no Brasil (1964-1986)**. Curitiba, PR: Appris, 2019.

MENDES, L. C. C. História, a arte de inventar o passado. **Revista Aulas – Dossiê Religião**, n. 4, abr./jul. 2007.

MIGNOLO, W. D. (ed.). Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. **Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: literatura, língua e identidade**, v. 34, p. 287-324, 2008. Disponível em: http://professor.ufop.br/sites/default/files/tatiana/files/desobediencia_epistemica_mignolo.pdf. Acesso em: 27 dez. 2020.

MONTEIRO, J. **Negros da terra: índios e bandeirantes nas origens de São Paulo**. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

MONTEIRO, J. M. Armas e armadilhas: história e resistência dos índios. *In*: NOVAES, A. (Org.) **A outra margem do Ocidente**. São Paulo: FUNARTE; Companhia das Letras, 1999. p.237-256.

MOREIRA, V. da S. **Ensinar mulheres na história: abordagens biográficas**. 2018, 133f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2018.

MORTARI, C.; WITTMANN, L. T. Histórias compartilhadas: propostas universitárias de construção de conhecimentos decolonizados. **Revista PerCursos**, Florianópolis, v. 19, n. 39, p. 154-176, jan./abr. 2018.

MORTARI, C.; WITTMANN, L. T. O “equilíbrio das histórias” - reflexões em torno de experiências. *In*: PAULA, S. M. de; CORREA, S. M. de S. **Nossa África: ensino e pesquisa**. São Leopoldo, RS: Oikos, 2016. p. 41-53.

MUNDUKURU, D. O ato indígena de educar(se): uma conversa com Daniel Mundukuru. **Bienal**, 2017. Disponível em: <http://www.bienal.org.br/post/3364>. Acesso em: 16 abr. 2019.

MUNDURUKU, D. **Das coisas que aprendi: ensaios sobre o bem-viver**. Reflexões filosóficas de Alcione Pauli. 2. ed. Lorena, SP: Uk'a Editorial, 2019.

NAMBLÁ, M. **Infância Laklãnõ**: ensaio preliminar. 2015. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura Intercultural Indígena dos Povos do Sul da Mata Atlântica) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015. Disponível em: <https://licenciaturaindigena.paginas.ufsc.br/files/2015/04/Marcondes-Nambla.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2020.

NDILI, N. C. V. **Mudanças socioambientais na comunidade Xokleng Laklãnõ a partir da construção da Barragem Norte**. 2015. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura Intercultural Indígena dos Povos do Sul da Mata Atlântica) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015. Disponível em: <https://licenciaturaindigena.ufsc.br/files/2015/06/TCC-Neuton-Banca.-Pos-defesa.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2020.

NOELLI, F. S. Repensando os rótulos e a história dos Jê do Sul o Brasil a partir de uma interpretação interdisciplinar. **Revista do Museu de Arqueologia e Etnologia**, São Paulo, Suplemento 3, p. 285-303, 1999.

NOTA DE REPÚDIO DO GABINETE DA DEPUTADA ISA PENNA (PSOL/SP). São Paulo, 14 maio 2019. *Facebook*: Isa Penna. Disponível em: https://www.facebook.com/IsaPennaPsol/photos/a.270420549819259/1102545216606784/?type=3&theater&_rdc=1&_rdr. Acesso em: 22 maio 2020.

NUNES, E. S. Aldeias urbanas ou cidades indígenas? Reflexões sobre índios e cidades. **Espaço Ameríndio**, Porto Alegre, v. 4, n. 1, p. 9-30, jan./jun. 2010.

NUNC-NFÔNRO, M. E. Carta de uma indígena na cidade. **Jornal de Santa Catarina**, ano 46, n. 14.065, 19 abr. 2017.

NUNC-NFÔNRO, M. E. **Histórias e culturas indígenas em livros de Língua Portuguesa**. 2020, 36 f. Monografia (Especialização em Ensino de Língua Portuguesa e Literatura) – Programa de Pós-Graduação em Tecnologia, Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná, Curitiba, 2020.

NUNC-NFÔNRO, M. E. **Maria Elis Nunc-Nfônro, indígena Laklãnõ/ Xokleng, professora**: o encontro com a Rede. Blumenau, 20 abr. 2020. *Facebook*: Rede de Articulação Psicologia e Povos da Terra SC. Disponível em: <https://www.facebook.com/psicologiaepovosdaterrasc/photos/a.2694716524140123/2694716544140121>. Acesso em: 10 jul. 2020.

NUNC-NFÔNRO, M. E. T. **Fotografia**. Blumenau, 13 abr. 2019. *Facebook*: Nana Toledo. Disponível em: <https://www.facebook.com/photo.php?fbid=2505424879468210&set=t.100005968484013&type=3>. Acesso em: 10 jul. 2020.

NUNC-NFÔNRO, M. E. T. **Fotografia**. Blumenau, 21 mar. 2021. *Facebook*: Maria Elis Tolym Nunc-Nfônro. Disponível em: <https://www.facebook.com/photo/?fbid=1607730462769221&set=a.109723352569947>. Acesso em: 6 set. 2021.

NUNC-NFÕONRO, M. E. T. **Depoimento**. Blumenau, 20 abr. 2021. *Facebook*: Maria Elis Tolym Nunc-Nfõonro. Disponível em: <https://www.facebook.com/photo?fbid=1629159407292993&set=a.48302857190608>. Acesso em: 5 maio 2021.

NUNC-NFÕONRO, M. E. "O Índio que mora na nossa cabeça". **Revista Expressão Universitária**, ano 8, n. 95, jun. 2018. Disponível em: <http://sinsepes.org.br/blog/detalhe/expressao-universitaria---junho-2018>. Acesso em: 20 maio 2020.

NUNC-NFÕONRO, M. E. Brasil é minha Aldeia. **Poesia Indígena Hoje**, n. 1, p. 65, ago. 2020. Disponível em: <http://www.p-o-e-s-i-a.org/dossie1/>. Acesso em: 10 ago. 2020.

OQ NÃO FALAR PARA UMA INDÍGENA. [S. l.: s. n.], 2018. 1 vídeo (10min). Publicado pelo canal Ellora. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=PfGukt5G6NM>. Acesso em: 20 abr. 2021.

ORGANIZAÇÃO DAS MULHERES INDÍGENAS NO BRASIL: RESISTÊNCIA E PROTAGONISMO. [S. l.: s. n.], 2020. 1 vídeo (1min). Publicado pelo canal Instituto Socioambiental. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=LFhgMQH1W8g>. Acesso em: 7 abr. 2021.

PADILHA, M. V. P. **Modos de transmissão, ensino e aprendizagem da língua Xokleng/Laklãnõ no contexto familiar e no ambiente escolar**. 2020. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura Intercultural Indígena dos Povos do Sul da Mata Atlântica) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2020. Disponível em: <http://repositorio.ufsc.br:8080/handle/123456789/204946>. Acesso em: 20 fev. 2020.

PAIM, E. A.; PEREIRA, P. M. Uma experiência com educação intercultural indígena: entrevista com a professora Joziléia Daniza Kaingang. **Roteiro**, v. 44, n. 1, p. 1-12, 2019. Disponível em: <https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/16997>. Acesso em: 25 maio 2021.

PASSOLD, G. **Xokleng e a negação de sua identidade pelos "outros": o medo e a intolerância nas relações interétnicas**. 2008. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em História) – Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, 2008.

PATTÉ, A. N. **Histórias cotidianas do povo Laklanõ**. 2015. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura Intercultural Indígena dos Povos do Sul da Mata Atlântica) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015. Disponível em: <https://licenciaturaindigena.paginas.ufsc.br/files/2015/04/Alair-Patte.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2020.

PATTÉ, A. R. U. **Barragem norte na Terra Indígena Laklãnõ**. 2015. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura Intercultural Indígena dos Povos do Sul da Mata Atlântica) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015. Disponível

em: <https://licenciaturaindigena.paginas.ufsc.br/files/2015/04/Ana-Roberta-Uglo-Patt%C3%A9.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2020.

PATTÉ, A. **Fotografia**. São Paulo, 14 jul. 2020. *Facebook*: Ana Patte. Disponível em: <https://www.facebook.com/photo.php?fbid=3167735806637717&set=t.100002039869182&type=3>. Acesso em: 13 maio 2021.

PATTÉ, A. **Fotografia**. São Paulo, 3 dez. 2019. *Facebook*: Ana Patte. Disponível em: <https://www.facebook.com/photo.php?fbid=2638139026264067&set=t.100002039869182&type=3>. Acesso em: 13 maio 2021.

PATTÉ, A. **Fotografia**. Oslo, 29 out. 2019. *Instagram*: ana.patte. Disponível em: <https://www.instagram.com/p/B4NMj-nBtmU/>. Acesso em: 27 fev. 2020.

PATTÉ, A. **Fotografia**. São Paulo, 21 fev. 2020. *Instagram*: ana.patte. Disponível em: <https://www.instagram.com/p/B81jzZhhu8Z/>. Acesso em: 1º maio 2020.

PATTÉ, A. **Fotografia**. São Paulo, 1º jun. 2020. *Instagram*: ana.patte. Disponível em: <https://www.instagram.com/p/CA5HyCyhUqf/>. Acesso em: 6 set. 2021.

PATTÉ, Á. M. **Jogos e brincadeiras no contexto da criança Xokleng/Laklãnõ**. 2020. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura Intercultural Indígena dos Povos do Sul da Mata Atlântica) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2020. Disponível em: <http://repositorio.ufsc.br:8080/handle/123456789/204692>. Acesso em: 20 fev. 2020.

PATÉ, O. T. **Mulheres Laklãnõ/Xokleng**: um estudo sobre gênero, geração e agência. 2015. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura Intercultural Indígena dos Povos do Sul da Mata Atlântica) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015. Disponível em: <https://licenciaturaindigena.paginas.ufsc.br/files/2015/04/OsiasPate.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2020.

PATTÉ, W. K. S. **Gestão da água na TI Laklãnõ Xokleng**. 2015. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura Intercultural Indígena dos Povos do Sul da Mata Atlântica) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015. Disponível em: <https://licenciaturaindigena.paginas.ufsc.br/files/2015/04/Woie-Patte.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2020.

PENNA, F. A. Ensino de história: uma operação historiográfica?. *In*: ENCONTRO REGIONAL DA ANPUH-RJ: OFÍCIO DO HISTORIADOR, ENSINO E PESQUISA, 15., 2012, Rio de Janeiro. Anais [...]. Rio de Janeiro, RJ: ANPUH-RJ, 2012. Disponível em: http://www.encontro2012.rj.anpuh.org/resources/anais/15/1338502502_ARQUIVO_PENNAANPUH2012.pdf. Acesso em: 15 jan. 2020.

PENNA, I. **Os corpos, adereços e a cultura indígena não são convite para toques alheios**. São Paulo, 14 maio 2019. *Facebook*: Isa Penna. Disponível em: <https://www.facebook.com/IsaPennaOficial/posts/1102545276606778>. Acesso em: 2 maio 2021.

PENNA, I. **Ana Patté, Integrante da nossa mandata e indígena do Povo Xokleng, conta um pouquinho da experiência do 15º Acampamento Terra Livre, um encontro potente que se encerrou hoje em Brasília. Confere!** São Paulo, 26 abr. 2019. *Twitter*. Deputada Isa Penna @isapenna. Disponível em: <https://twitter.com/isapennapsol/status/1121912452826959874>. Acesso em: 2 maio 2020.

PEREIRA, N. M.; MARQUES, D. S. Narrativa do estranhamento: ensino de História entre a identidade e diferença. **PLURES Humanidades**, Ribeirão Preto, v. 14, n. 1, 2013. Disponível em: <http://seer.mouralacerda.edu.br/index.php/plures/article/view/53>. Acesso em: 3 out. 2020.

PODCAST ANTICAST. AntiCast 387 - O Movimento Indígena Brasileiro. Locução de: Ivan Mizanzuk. [S. l.]: Anticast, 1º maio 2019. *Podcast*. Disponível em: <http://anticast.com.br/2019/05/anticast/anticast-387-o-movimento-indigena-brasileiro/>. Acesso em: 20 fev. 2021.

POLLAK, M. Memória, esquecimento, silêncio. **Revista Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, p. 3-15, 1989.

POLLAK, M. Memória e identidade social. **Revista Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 10, 1992. Disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/reh/article/view/1941/1080>. Acesso em: 2 maio 2021.

POPÓ, C. C. **Cosmologia na visão Xokleng**. 2015. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura Intercultural Indígena dos Povos do Sul da Mata Atlântica) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015. Disponível em: https://licenciaturaindigena.ufsc.br/files/2015/07/TCC_Carli_REVISADO.pdf. Acesso em: 10 jan. 2020.

POPÓ, K. R. C. **O ensino da língua Xokleng no contexto escolar da EIEB Laklãnõ**. 2015. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura Intercultural Indígena dos Povos do Sul da Mata Atlântica) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015. Disponível em: <https://licenciaturaindigena.paginas.ufsc.br/files/2015/04/Keli-Caxias.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2020.

POTIGUARA, E. **Metade cara, metade máscara**. São Paulo: Global, 2018.

PRIMEIRO ENCONTRO PÓS-COLONIAL E DECOLONIAL 23/10 (TARDE). [S. l.: s. n.], 2019. 1 vídeo (4h42min3s). Publicado pelo canal AYA Laboratório UDESC. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=YocZ7k2SQCU&feature=youtu.be&fbclid=IwAR2o19pY1o_Jo0dwlaKGSbVKWTVsnWsUAa7QkXR-bvETUVVK2HrmHQvQkm8. Acesso em: 17 out. 2020.

PRIPRÁ, A. **Koplág: o ritual de previsão Xokleng/Laklãnõ**. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura Intercultural Indígena dos Povos do Sul da Mata Atlântica) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2020. Disponível em: <http://repositorio.ufsc.br:8080/handle/123456789/204690>. Acesso em: 20 fev. 2020.

PRIPRÁ, A. N. **A cultura material do povo Xokleng/Laklãnõ**: armas tradicionais. 2020. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura Intercultural Indígena dos Povos do Sul da Mata Atlântica) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/204934>. Acesso em: 20 fev. 2020.

PRIPRÁ, L. **As práticas de autoatenção**: gravidez e pós-parto entre as mulheres Laklãnõ Xokleng na Terra Indígena Laklãnõ. 2015. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura Intercultural Indígena dos Povos do Sul da Mata Atlântica) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2020. Disponível em: <https://licenciaturaindigena.paginas.ufsc.br/files/2015/04/Lalan-Prupra.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2020.

PRIPRÁ, O. K. **O contato descrito pelos Laklãnõ Xokleng, os descendentes de Kaingang e as trocas de costumes e saberes**. 2020. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura Intercultural Indígena dos Povos do Sul da Mata Atlântica) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2020. Disponível em: <http://repositorio.ufsc.br:8080/handle/123456789/204696>. Acesso em: 20 fev. 2020.

PRIPRÁ, S. K. **Arte Xokleng**: relação social e uso do Vyje do e do Kul tõi vã ze. 2015. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura Intercultural Indígena dos Povos do Sul da Mata Atlântica) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

PRIPRÁ, Z. **Organização social e política Laklãnõ/Xokleng**. 2015. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura Intercultural Indígena dos Povos do Sul da Mata Atlântica) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015. Disponível em: <https://licenciaturaindigena.paginas.ufsc.br/files/2015/04/Zilda-Prupra.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2020.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder e classificação social. *In*: SANTOS, B. S.; MENESES, M. P. (Orgs.). **Epistemologias do sul**. Coimbra: Almedina, 2009.

RAÍZES - MULHERES INDÍGENAS NO CONTEXTO URBANO DO DF. [S. l.: s. n.], 2019. 1 vídeo (6min52s). Publicado pelo canal Esquina Webdoc. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=jZjVqrbBnsk>. Acesso em: 2 ago. 2020.

REINTEGRAÇÃO DE POSSE DE TERRA INDÍGENA. [S. l.: s. n.], 2020. 1 vídeo (3min58s). Publicado pelo canal Reflexão em Movimento. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=geb3O_DTHxQ. Acesso em: 10 abr. 2020.

RIBEIRO, D. **Pequeno Manual Antirracista**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

RICARDO, F. B. “No Brasil, todo mundo é índio, exceto quem não é”. **Povos Indígenas do Brasil**, 2006. Disponível em: https://pib.socioambiental.org/files/file/PIB_institucional/No_Brasil_todo_mundo_%C3%A9_%C3%ADndio.pdf. Acesso em: 6 ago. 2020.

RODRIGUES, C. R. “Os senhores da floresta”: impressões sobre os indígenas na imprensa de Blumenau/SC. **Estudos Ibero-Americanos**, v. 47, n. 1, p. e34159, 2021.

ROVARIS, C. C. **Narrativas sobre diáspora africana no ensino de história:** trajetórias de africanos em Desterro/SC no século XIX. 2018, 136 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2018.

RÜSEN, J. **A razão histórica:** Teoria da história I: os fundamentos da ciência histórica. Brasília, DF: UnB, 2001.

RÜSEN, J. Formando a consciência histórica – para uma didática humanista da história. *In:* SCHMIDT, M. A.; BARCA, I.; FRONZA, M.; NECHI, L. P. (orgs.). **Humanismo e didática da história.** Curitiba, PR: W. A. Editores, 2015. p. 19-42.

SANTOS, B. de S. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia dos saberes. *In:* SANTOS, B. de S.; MENESES, M. P. **Epistemologias do Sul.** Coimbra: Almedina, 2009.

SANTOS, S. C. dos. **Índios e brancos no Sul do Brasil:** a dramática experiência dos Xokleng. 2. ed. Porto Alegre, RS: Movimento, 1987.

SANTOS, S. C. dos. **Os povos indígenas e a Constituinte.** Florianópolis, SC: Editora da UFSC, 1989.

SANTOS, S. C. dos. **Os índios Xokleng:** memória visual. Florianópolis, SC: Editora da UFSC; Itajaí: Editora da UNIVALI, 1997.

SCHILD, J. D. J. I. J. **Mulheres Kaingang, seus caminhos, políticas e redes na TI Serrinha.** 2016. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/180404>. Acesso em: 2 maio 2020.

SCHMIDT, M. A. Cognição histórica situada: que aprendizagem é esta?. *In:* SCHMIDT, M. A.; BARCA, I. **Aprender História:** perspectivas da Educação Histórica. Ijuí, RS: Unijuí, 2009. p. 21-50.

SCHMIDT, M. A.; GARCIA, T. M. F. B. A formação da consciência histórica de alunos e professores e o cotidiano em aulas de história. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 25, n. 67, p. 297-308, set./dez. 2005.

SCHUCMANN, L. V. **Entre o encardido, o branco e o branquíssimo:** branquitude, hierarquia e poder na cidade de São Paulo. 2012. Tese (Doutorado em Psicologia) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

SCHÜTZ, K. R. **O lugar das populações indígenas nos livros didáticos de história:** uma análise a partir da lei 11.645/2008 (2000-2012). 2015. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em História) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

SEGATO, R. L. Gênero e colonialidade: em busca de chaves de leitura e de um vocabulário estratégico descolonial. **E-cadernos CES**, v. 18, 2012. Disponível em: <http://journals.openedition.org/eces/1533>. Acesso em: 21 abr. 2021.

SILVA, C. B. da. Conhecimento Histórico Escolar. *In*: FERREIRA, M. de M.; OLIVEIRA, M. M. D. de (coord.). **Dicionário de Ensino de História**. Rio de Janeiro: FGV, 2019. p. 50-54.

SILVA, D. P. O lugar do tempo presente na aula de história: limites e possibilidades. **Revista Tempo e Argumento**, Florianópolis, v. 9, n. 20, p. 99-129, jan./abr. 2017.

SILVA, G. J. da. Ensino de história indígena. *In*: WITTMANN, L. T. (org.). **Ensino de história indígena**. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2015.

SILVA, J. A. F.; SILVA, G. J. da. História indígena, antropologia e fontes orais: questões teóricas e metodológicas no diálogo com o tempo presente. **História Oral**, v. 13, n. 1, 2010.

SILVEIRA, T. E. S. **Identidades (in)visíveis**: indígenas em contexto urbano e o ensino de história na região metropolitana do Rio de Janeiro. 2016, 132f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2016.

SOBANSKI, A. de Q. *et al.* **Ensinar e aprender História**: histórias em quadrinhos e canções. Curitiba, PR: Base, 2010.

SOUZA, O. B. de; LEITE, L.; PIRES, V.; RIBEIRO, M. F.; CEZAR, E.; ARAÚJO, B. Urnas demarcadas: Brasil elege maior número de candidatas indígenas na história da democracia. **Instituto Socioambiental**, 18 nov. 2020. Disponível em: <https://www.socioambiental.org/pt-br/noticias-socioambientais/urnas-demarcadas-brasil-elege-maior-numero-de-candidatos-indigenas-na-historia-da-democracia>. Acesso em: 20 maio 2021.

TAVARES, E. A cultura do ódio contra indígenas se expressa na UFSC. **IELA**, 2016. Disponível em: <http://178.62.201.127/noticia/cultura-do-odios-contra-os-indigenas-se-expressa-na-ufsc>. Acesso em: 20 out. 2020.

TSCHUCAMBANG, C. **Artefatos arqueológicos no território Laklãnõ/Xokleng-SC**. 2015. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura Intercultural Indígena dos Povos do Sul da Mata Atlântica) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015. Disponível em: <https://licenciaturaindigena.paginas.ufsc.br/files/2015/04/COPAC%C3%83M-TSCHUCAMBANG.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2020.

TSCHUCAMBANG, J. de L. **Ouvir os velhos, aprender com eles**: memórias, histórias e conhecimentos dos anciões da Terra Indígena Xokleng/Laklanõ. 2020. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura Intercultural Indígena dos Povos do Sul da Mata Atlântica) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/204694>. Acesso em: 20 fev. 2020.

UNESCO. “Metida não, empoderada”: Unesc debate feminismo indígena. **Xapuri**, 2018. Disponível em: <https://xapuri.info/home/metida-nao-empoderada-unesc-debate-feminismo-indigena/>. Acesso em: 27 jun. 2020.

UNIVERSIDADE ABERTA FURB – LUTAS E RESISTÊNCIAS DOS POVOS INDÍGENAS. [S. l.: s. n.], 2019. 1 vídeo (2h27min25s). Publicado pelo canal Audiovisual Furb. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=0IFM8Aq9jjk>. Acesso em: 5 mar. 2020.

VÍDEO INÉDITO – BARRAGEM JOSÉ BOITEUX/SC – COM DRONE. [S. l.: s. n.], 2017. 1 vídeo (2min23s). Publicado pelo canal Flyvision Caminha Comigo do Alto. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=TsaZgLXpB0w>. Acesso em: 10 maio 2020.

WALSH, C. Interculturalidade e decolonialidade do poder: um pensamento e posicionamento “outro” a partir da diferença colonial. **Revista da Faculdade de Direito da Universidade Federal de Pelotas**, v. 5, n. 1, jan.-jul. 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/revistadireito/article/viewFile/15002/10532>. Acesso em: 21 abr. 2021.

WALSH, C. Lo pedagógico y lo decolonial. Entretejiendo caminos. *In*: WALSH, C. **Pedagogias decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir**. Quito, Equador: Abya Yala, 2013.

WIİK, F. B. Xokleng. **Instituto Socioambiental**, 2021. Disponível em: <https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Xokleng>. Acesso em: 20 maio 2019.

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

WITTMANN, L. T. (Org.). **Ensino (d)e História Indígena**. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2015.

WITTMANN, L. T. Formação de professores na Temática Indígena. *In*: SOUZA, F. F.; WITTMANN, L. T. **Protagonismo Indígena na História**. Chapecó, SC: UFFS, 2016. p. 287-311.

WITTMANN, L. T.; MORTARI, C. **Diálogos sensíveis**: produção e circulação de saberes diversos. Florianópolis, SC: Rocha Gráfica e Editora, 2020.

WITTMANN, L. T.; PEREIRA, D. **Empatia no ensino de história indígena**: aprendendo com os guaranis através de um site didático. *In*: SILVA, E. H. (Org.). **Ensino da Temática Indígena**: educação para as relações étnico-raciais. Maceió, AL: Olyver. No prelo.

ZILIOOTTO, B. **Provocações crônicas**: a construção de um site educativo para repensar a escola, a disciplina de história e as Áfricas. 2018. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2018.

ANEXOS

ANEXO A – Venda de artesanato indígena. Cacilda e suas filhas



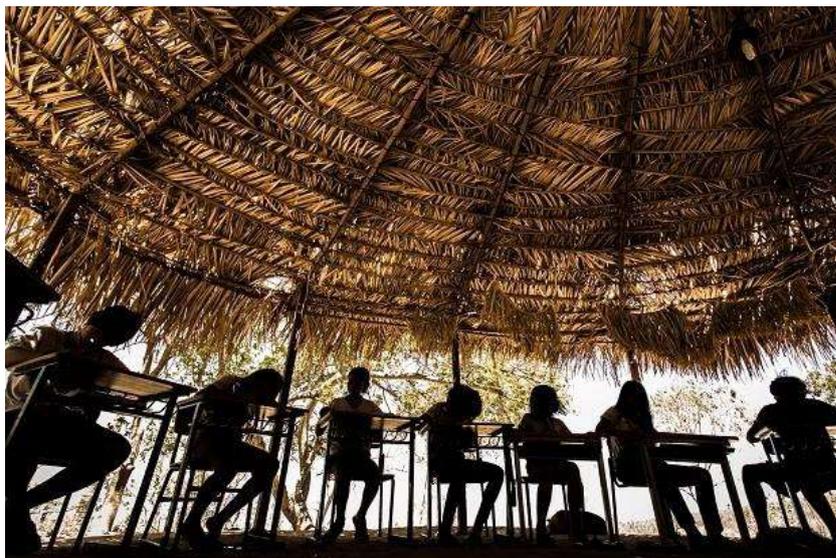
Fonte: <https://www.gazetadopovo.com.br/vida-e-cidadania/venda-de-artesanato-indigena-expoer-criancas-a-risco-social-78d18wrvrnea5p4wij8oobuxm/>. Acesso em: 7 maio 2019.

ANEXO B – Grupo de rap indígena Brô MC's, do povo Kaiowá Guarani



Fonte: <https://sempreatentoblog.wordpress.com/2017/02/16/conheca-os-bro-mcs-primeiro-grupo-de-rap-indigena-do-brasil/>. Acesso em: 7 maio 2019.

ANEXO C – Educação de crianças indígenas em Alagoas



Fonte: <http://g1.globo.com/al/alagoas/noticia/2015/06/falta-de-estrutura-ameaca-educacao-de-criancas-indigenas-em-alagoas.html>. Acesso em: 7 maio 2019.

ANEXO D – Cerimônia do Kuarup no Parque do Xingú



Fonte: <https://revistaforum.com.br/noticias/povos-indigenas-do-xingu-fazem-protesto-contra-temer-em-ritual/>. Acesso em: 7 maio 2019.

ANEXO E – Gavião Kyikatêjê Futebol Clube



Fonte: https://www.bbc.com/portuguese/videos_e_fotos/2014/07/140703_clube_futebol_indios_kb.
Acesso em: 7 maio 2019.

ANEXO F – Criança indígena estudando em escola urbana da rede pública no Distrito Federal junto a crianças não indígenas



Fonte: <https://www.redetiradentes.com.br/ronaldotiradentes/cresce-em-30-o-numero-de-alunos-indigenas-na-capital/>. Acesso em: 7 maio 2019.

ANEXO G – Mulheres indígenas cineastas



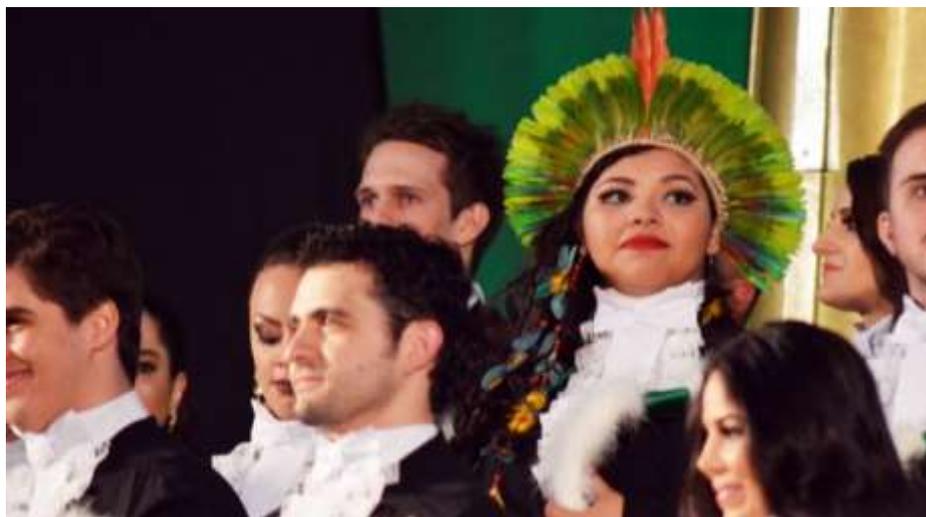
Fonte: <https://www.facebook.com/InstitutoCatitu/>. Acesso em: 7 maio 2019.

ANEXO H – Primeira turma de Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica da UFSC



Fonte: <http://yogui.co/conheca-a-primeira-turma-so-de-indios-graduados-por-universidade-brasileira/>. Acesso em: 7 maio 2019.

**ANEXO I – Laura, do povo Terena, a primeira médica formada pela
Universidade Federal de Santa Maria**



Fonte: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/212-educacao-superior-1690610854/43031-universidade-gaucha-forma-a-primeira-indigena-em-medicina>. Acesso em: 7 maio 2019.

**ANEXO J – Protesto pacífico de indígena no Espelho d'Água, no Congresso
Nacional, acaba em violência policial**



Fonte: <https://www.greenpeace.org/brasil/blog/protesto-pacifico-de-povos-indigenas-acaba-em-violencia-policial/>. Acesso em: 7 maio 2019.

ANEXO K – Selfie de pai e filho indígenas



Fonte: <https://twitter.com/adeuvaldob/status/589879420523061248>. Acesso em: 7 maio 2019.

ANEXO L – Sonia Guajajara em discurso no Congresso



Fonte: <https://www.geledes.org.br/seis-mulheres-indigenas-que-vale-pena-seguir-nas-redes/>. Acesso em: 7 maio 2019.

ANEXO M – Hiperlink para o e-book “Gente Agente: investigação histórica”

<https://drive.google.com/file/d/1KruuK5wwA7eSN1Ine1D4hqJ5X1D0OMZi/view?usp=drivesdk>

**ANEXO N – Hiperlink para o site “Gente Agente: investigação histórica”**

<https://claristoria.wixsite.com/genteagente/sobre-1>

