

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
DEPARTAMENTO DE HISTÓRIA
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA**

MAURÍCIO LUÍS TOMASELLI

**O POVO LAKLÃNÕ NO JUG ÓG PÃN TXI (CAMINHO DOS ANCESTRAIS)
HISTÓRIAS E ASPECTOS CULTURAIS DO POVO LAKLÃNÕ - XOKLENG NO
PLANALTO NORTE CATARINENSE EM 2025-2026.**

PONTA GROSSA

2026

MAURÍCIO LUÍS TOMASELLI

**O POVO LAKLÃNÕ NO JUG ÓG PÃN TXI (CAMINHO DOS ANCESTRAIS)
HISTÓRIAS E ASPECTOS CULTURAIS DO POVO LAKLÃNÕ - XOKLENG NO
PLANALTO NORTE CATARINENSE EM 2025-2026.**

Dissertação apresentada como requisito parcial à
obtenção do título de Mestre em Ensino de História,
no Programa de Pós-Graduação em Ensino de
História.

Orientadora: Prof. Christiane Marques Szesz

Coorientadora: Prof. Bruna Alves Lopes

PONTA GROSSA

2026

Tomaselli, Maurício Luís

T655 O povo Laklãnõ Xokleg no jug óg pãn txi (caminho dos ancestrais) histórias e aspectos culturais do povo Laklãnõ-Xokleng no planalto norte catarinense em 2025 - 2026. / Maurício Luís Tomaselli. Ponta Grossa, 2026.
185 f.

Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História - Área de Concentração: Ensino de História), Universidade Estadual de Ponta Grossa.

Orientadora: Profa. Dra. Christiane Szesz.
Coorientadora: Profa. Dra. Bruna Lopes.

1. Povo laklãnõ xokleng. 2. Direitos indígenas. 3. Memória e resistência. 4. Marco temporal. 5. Retomada territorial. I. Szesz, Christiane. II. Lopes, Bruna. III. Universidade Estadual de Ponta Grossa. Ensino de História. IV.T.

CDD: 907.2



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
Av. General Carlos Cavalcanti, 4748 - Bairro Uvaranas - CEP 84030-900 - Ponta Grossa - PR - <https://uepg.br>

TERMO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA

TERMO DE APROVAÇÃO

MAURÍCIO LUIS TOMASELLI

O POVO LAKLÃNÕ NO JUG ÓG PÃN TXI (CAMINHO DOS ANCESTRAIS): HISTÓRIAS E ASPECTOS CULTURAIS DO POVO LAKLÃNÕ-XOKLENG NO PLANALTO NORTE CATARINENSE

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Ensino de História, no Programa de Pós-Graduação em Ensino de História - ProfHistória, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual de Ponta Grossa.

Ponta Grossa, 25 de maio de 2026.

BANCA EXAMINADORA:

Profa. Dra. Christiane Marques Szesz

Documento assinado digitalmente
 **CHRISTIANE MARQUES SZESZ**
Data: 10/06/2026 16:55:47-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>
Documento assinado digitalmente
CARLOS CIPRIANI BAROM
Data: 07/05/2026 14:30:23-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Bruna Alves Lopes
Coorientadora – UEPG

Prof. Dr. Willian Carlos Cipriani Baron
Membro Externo – UFPR

Documento assinado digitalmente
 **ANTONIO PAULO BENATTE**
Data: 08/07/2026 21:18:00-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. José Roberto Vasconcelos Galdino
Membro – UEPG

Prof. Dr. Antonio Paulo Benatte
Membro – UEPG

RESUMO

Este trabalho analisa os processos históricos, sociais e políticos que envolvem o povo Laklãnõ Xokleng, com ênfase na retomada do território ancestral localizado na área correspondente à Floresta Nacional de Três Barras, no estado de Santa Catarina, no contexto contemporâneo. A pesquisa articula fontes bibliográficas, documentais e relatos orais para compreender as dinâmicas de resistência indígena frente às políticas de colonização, à violência histórica e às disputas territoriais intensificadas no século XXI. Destaca-se o protagonismo político dos Laklãnõ Xokleng na luta pelo direito originário à terra, conforme assegurado pelo artigo 231 da Constituição Federal de 1988, em contraposição à tese do marco temporal, que limita o reconhecimento territorial indígena. O estudo aborda ainda o cotidiano no território da retomada, evidenciando os desafios enfrentados pela comunidade, como a precariedade das condições de vida, os conflitos institucionais com órgãos ambientais, especialmente o ICMBio, e a criminalização das práticas tradicionais. Paralelamente, analisa-se a preservação e a reafirmação cultural como estratégias centrais de resistência, observadas nas práticas alimentares, nos rituais, no resgate da língua, dos nomes originários e na transmissão intergeracional da memória. Ao integrar história, antropologia e história oral, a pesquisa contribui para o debate sobre os direitos indígenas, a colonialidade do poder e as formas contemporâneas de luta e existência dos povos originários no Brasil.

Palavras-chave: Povo Laklãnõ Xokleng; Retomada territorial; Direitos indígenas; Memória e resistência; Marco temporal.

ABSTRACT

This study analyzes the historical, social, and political processes involving the Laklãnõ Xokleng people, with an emphasis on the reclaiming of their ancestral territory located in the area corresponding to the Três Barras National Forest, in the state of Santa Catarina, Brazil, in the contemporary context. The research combines bibliographical and documentary sources with oral narratives in order to understand the dynamics of Indigenous resistance in the face of colonization policies, historical violence, and territorial disputes intensified in the twenty-first century. The political protagonism of the Laklãnõ Xokleng in the struggle for their original right to land, as guaranteed by Article 231 of the 1988 Brazilian Federal Constitution, is highlighted, in opposition to the “time frame” (marco temporal) thesis, which restricts the recognition of Indigenous territories. The study also addresses everyday life in the reclaimed territory, highlighting the challenges faced by the community, such as precarious living conditions, institutional conflicts with environmental agencies especially ICMBio and the criminalization of traditional practices. In parallel, the preservation and reaffirmation of cultural practices are analyzed as central strategies of resistance, expressed through foodways, rituals, the revitalization of language and original names, and the intergenerational transmission of memory. By integrating approaches from History, Anthropology, and Oral History, the research contributes to debates on Indigenous rights, the coloniality of power, and contemporary forms of struggle and existence of Indigenous peoples in Brazil.

Keywords: Laklãnõ Xokleng people; Territorial reclaiming; Indigenous rights; Memory and resistance; Time frame thesis.

LISTA DE FIGURAS

Figura 01: Ailton Krenak, pintando o rosto no Congresso Nacional	34
Figura 02: Território Histórico dos Xokleng	60
Figura 03: Xokleng	61
Figura 04: Pacificação Xokleng	67
Figura 05: Território Xokleng	76
Figura 06: Entrada Floresta Nacional de três Barras	76
Figura 07: 3º Encontro dos Povos	87
Figura 08: Construção	89
Figura 09: Preparação da bebida Mõg Pe, no período de fermentação	90
Figura 10: O professor Orientador Antônio Paulo Benatte e a professora orientadora Bruna Alves Lopes	91
Figura 11: Maurício Tomaselli e Antônio Paulo Benatte	91
Figura 12: O professor de cânticos Mõgkónã , o Cacique Dili, e outros parentes cantando e dançando	92
Figura 13: Cabana utilizada para o ritual no encontro dos povos indígenas	92
Figura 14: A anciã , Yokô Monconan Copacã.com a criança batizada no ritual Laklãnõ-Xokleng, o Cacique Dili Copacã e parentes	93
Figura 15: A anciã yoko Monconan Copacã, segurando a tinta usada para fazer as marcas tribais e ao lado os noivos, durante a cerimônia	94
Figura 16: A bebida Mõg Pe, dentro do tronco de Cedro, pronta para ser consumida	95
Figura 17: Culinária indígena de nome Kapug. Carne assada na taquara	96
Figura 18: Indígenas Kaingang e sua cestaria	97
Figura 19: Anciã Yoko Monconan Copacã, vendendo a arte do seu povo	98
Figura 20: Yoko Monconan Copacã, preparando o bolo na brasa	100
Figura 21: Yoko Monconan Copacã, preparando o bolo na brasa	101
Figura 22: Capa do material didático	114
Figura 23: Apresentação do Material Didático	115
Figura 24: Página 03 de material didático	116
Figura 25: Página 04 de material didático	117
Figura 26: Página 05 de material didático	118

Figura 27: Página 06 de material didático	119
Figura 28: Página 07 de material didático	120
Figura 29: Página 08 de material didático	121
Figura 30: Página 09 de material didático	122
Figura 31: Página 10 de material didático	123
Figura 32: Página 11 de material didático	124
Figura 33: Página 12 de material didático	125
Figura 34: Página 13 de material didático	126
Figura 35: Página 14 de material didático	127
Figura 36: Página 15 de material didático	128
Figura 37: Página 16 de material didático	129
Figura 38: Página 17 de material didático	130
Figura 39: Página 18 de material didático	131
Figura 40: Página 19 de material didático	132
Figura 41: Página 20 de material didático	133
Figura 42: Página 21 de material didático	134
Figura 43: Página 22 de material didático	135
Figura 44: Página 23 de material didático	136
Figura 45: Página 24 de material didático	137
Figura 46: Página 25 de material didático	138
Figura 47: Página 26 de material didático	139
Figura 48: Página 27 de material didático	140
Figura 49: Página 28 de material didático	141
Figura 50: Página 29 de material didático	142
Figura 51: Página 30 de material didático	143
Figura 52: Página 31 de material didático	144
Figura 53: Página 32 de material didático	145
Figura 54: Página 33 de material didático	146
Figura 55: Página 34 de material didático	147
Figura 56: Página 35 de material didático	148
Figura 57: Página 36 de material didático	149
Figura 58: Página 37 de material didático	150
Figura 59: Página 38 de material didático	152
Figura 60: Página 39 de material didático	153

Figura 61: Página 40 de material didático	154
Figura 62: Página 41 de material didático	155
Figura 63: Página 42 de material didático	156
Figura 64: Página 43 de material didático	157
Figura 65: Página 44 de material didático	158
Figura 66: Página 45 de material didático	159
Figura 67: Página 46 de material didático	160
Figura 68: Página 47 de material didático	161
Figura 69: Página 48 de material didático	162
Figura 70: Página 49 de material didático	163
Figura 71: Página 50 de material didático	164
Figura 72: Página 51 de material didático	165
Figura 73: Página 52 de material didático	166

LISTA DE ABREVIÇÕES

ATL	Acampamento Terra Livre.
ANMIGA	Associação Nacional das Mulheres Indígenas Guerreiras da Ancestralidade.
APIB	Articulação dos Povos Indígenas do Brasil.
APOINME	Articulação dos Povos e Organizações Indígenas do Nordeste, Minas Gerais e Espírito Santo.
BNCC	Base Nacional Comum Curricular.
CIMI	Conselho Indigenista Missionário.
CIR	Conselho Indígena de Roraima.
COAPIMA	Coordenação das Articulações dos Povos Indígenas do Maranhão.
COIAB	Coordenação das Organizações Indígenas da Amazônia Brasileira.
COMISSÃO PRÓ-ÍNDIO	Comissão Pró-Índio.
COP26	26ª Conferência das Partes da Convenção-Quadro das Nações Unidas sobre Mudança do Clima (Conferência da Cúpula do Clima).
DCNEEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena.
FLONA	Floresta Nacional.
FOIRN	Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro.
FUNAI	Fundação Nacional dos Povos Indígenas.
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.
ICMBio	Instituto Chico Mendes de Conservação da Biodiversidade.
IFSC	Instituto Federal de Santa Catarina.
IHGB	Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro.
ISA	Instituto Socioambiental.
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra.
ONGs	Organizações Não Governamentais.
PROFHISTÓRIA	Mestrado Profissional em Ensino de História.
PSOL	Partido Socialismo e Liberdade.
PT	Partido dos Trabalhadores.
REDE-RR	Rede Sustentabilidade – Diretório Estadual de Roraima.
SFB	Serviço Florestal Brasileiro.
SPI	Serviço de Proteção aos Índios.
UDESC	Universidade do Estado de Santa Catarina.
UEPG	Universidade Estadual de Ponta Grossa.

UnB	Universidade de Brasília.
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas.
UNIND	Universidade Federal Indígena.
UNI	União das Nações Indígenas.
UNIVALI	Universidade do Vale do Itajaí.
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
IPHAN	Patrimônio Histórico e Artístico Nacional
TI	Terra Indígena
SFB	Serviço Florestal Brasileiro

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
CAPÍTULO 1 - ENSINO DE HISTÓRIA NO BRASIL E A QUESTÃO INDÍGENA	18
1.1 BREVE HISTÓRIA DO ENSINO DE HISTÓRIA.....	18
1.2 MOVIMENTO INDÍGENA, REABERTURA E ENSINO DE HISTÓRIA.....	29
1.3 CIDADANIA INDÍGENA E ENSINO DE HISTÓRIA	46
CAPÍTULO 2 - O POVO LAKLÃNÕ-XOKLENG NO PLANALTO NORTE DE SANTA CATARINA	59
2.1 BUGREIROS: MATADORES DE ALUGUEL.....	66
2.2 A POLÍTICA INDIGENISTA E OS PRIMEIROS ALDEAMENTOS.....	70
2.3 OS TERRITÓRIOS ANCESTRAIS E O MARCO TEMPORAL.....	74
2.4 A RETOMADA DA TERRA ANCESTRAL “JUG ÒG PÂN TXI”: RASTRO DOS ANCESTRAIS.....	76
2.5. A LUTA PELA PRESERVAÇÃO CULTURAL	83
2.6. A AUTODENOMINAÇÃO LAKLÃNÕ XOKLENG	86
2.7 O DIA 19 DE ABRIL: 3º ENCONTRO DOS POVOS INDÍGENAS - “NOSSA EXISTÊNCIA É UM ATO DE RESISTÊNCIA.....	87
2.8. IDENTIDADE CULTURAL E A LIGAÇÃO COM A NATUREZA.....	99
2.9 A PRESENÇA INDÍGENA NA MEMÓRIA LOCAL	102
2.10 A LUTA DOS LAKLÃNÕ NO CAMPO POLÍTICO PELA “RETOMADA JUG ÓG PÂN TXI”	106
CAPÍTULO 3 - O PRODUTO PEDAGÓGICO E SUA ARTICULAÇÃO COM A PESQUISA.....	109
CONCLUSÃO	167
REFERÊNCIAS.....	172
APÊNDICE A: FONTE DO MATERIAL DIDÁTICO	183

INTRODUÇÃO

A escolha da temática deste trabalho está diretamente ligada aos meus gostos pessoais enquanto ser humano e professor de História. São inspirações para esta pesquisa muitas mulheres e homens que, com suas potencialidades, lutam por igualdade de direitos, pela liberdade, pela defesa da natureza e que resistem, desde a invasão portuguesa, à espoliação de seus territórios.

Entre as pessoas que sempre me inspiraram estão diversas lideranças que trouxeram visibilidade à causa indígena e que passaram a ocupar espaços políticos até pouco tempo não acessíveis aos não brancos, especialmente às mulheres. Como exemplos, destacam-se Joenia Wapichana, mulher indígena eleita deputada federal; Célia Xakriabá e Sônia Guajajara, que integram o grupo conhecido no atual cenário do Congresso Nacional como “bancada do cocar”. Também é inspirador o trabalho de Glicéria Tupinambá, artista, antropóloga, professora, cineasta e liderança da aldeia localizada na Serra do Padeiro, na Terra Indígena Tupinambá de Olivença, no sul da Bahia, bem como o ativismo da artista Txai Suruí, indígena que ganhou projeção internacional ao discursar na abertura oficial da Conferência da Cúpula do Clima (COP26).

A participação de Txai Suruí na COP26, em Glasgow, evidenciou o protagonismo dos povos indígenas no enfrentamento da crise climática, ao destacar a relação ancestral com a floresta amazônica e os impactos diretos das mudanças climáticas sobre os modos de vida indígenas. Sua fala enfatizou a urgência de ações estruturais e a centralidade dos conhecimentos tradicionais nos processos decisórios globais, além de denunciar a violência sofrida por defensores da floresta. Após o evento, Txai tornou-se alvo de ataques e discursos de ódio, especialmente nas redes sociais, em um contexto marcado pela intensificação dos conflitos territoriais e da violência contra povos indígenas durante o governo Bolsonaro (2019–2023), período também associado ao avanço de pautas anti-indígenas, como o marco temporal no Congresso Nacional.

Apesar das ameaças e violências sofridas, essas mulheres caminham ao lado de lideranças indígenas historicamente reconhecidas pelo seu ativismo, como o Cacique Raoni Metuktire, uma das mais importantes lideranças indígenas do Brasil e referência internacional na luta pela defesa dos povos originários e do meio ambiente.

Raoni ganhou notoriedade internacional ao participar de mobilizações globais em defesa da demarcação de terras indígenas e da preservação da Amazônia, tendo sua atuação questionada publicamente pelo então presidente brasileiro em discurso na Assembleia Geral das Nações Unidas, em que buscou deslegitimar sua representatividade.

Também se destacam o ativismo e a produção intelectual de Davi Kopenawa e Ailton Krenak, autores de obras amplamente reconhecidas que discutem a relação entre humanidade, natureza e a crise civilizatória contemporânea. Somam-se a esses nomes Namblá Gakran e Azelene Kaingang, ambos indígenas de Santa Catarina, que buscam ocupar espaços de liderança e protagonismo na construção de suas próprias narrativas históricas, com especial atenção à preservação e valorização de suas culturas.

Essas mulheres e homens exemplificam o poder e a resiliência dos povos indígenas brasileiros, que lutam de forma incansável diante de inúmeros desafios. Por meio da política institucional, do ativismo, da produção intelectual, da comunicação e da arte, essas lideranças contribuem para a construção de um futuro mais justo e sustentável para as gerações futuras.

Neste ponto do texto, o leitor pode questionar a relação entre as lideranças citadas e o trabalho a ser desenvolvido nesta dissertação. Para responder a essa questão, faz-se necessário explicitar o lugar de onde falo. Sou professor de História da rede pública do estado de Santa Catarina e, desde minha formação inicial, em 2008, acompanho e vivencio mudanças que impactam diretamente meu ofício, seja nos currículos, seja nos livros didáticos. Ao longo dessa trajetória, percebi a escassez, ou quase ausência, de materiais que abordem a história e a cultura dos povos indígenas a partir de perspectivas próprias. Além disso, em nenhum momento da minha atuação profissional tive acesso a materiais didáticos novos que buscassem suprir essa lacuna nas escolas em que lecionei.

Os conteúdos disponíveis nos livros didáticos ainda revelam forte identificação afetiva com personagens considerados “heróis” da chamada história oficial, geralmente vinculados a uma narrativa branca, europeia e dominante. Os povos indígenas, com raras exceções, são apresentados de forma estereotipada, pejorativa ou folclorizada, como se constituíssem um grupo homogêneo, idealizado e restrito ao passado, desconsiderando sua diversidade cultural, historicidade e presença contemporânea.

Esse tipo de representação reforça preconceitos e contribui para a construção de visões racistas, que negam aos povos indígenas sua pluralidade, suas transformações históricas e sua condição de sujeitos históricos. Ao serem retratados a partir de identidades fixas e cristalizadas, esses povos têm sua dignidade desumanizada e sua participação ativa na história do Brasil sistematicamente negada.

No que se refere ao ensino de História na região Sul, em especial em Santa Catarina, a experiência docente revela uma hegemonia na valorização da história e da cultura de imigrantes europeus e estado-unidenses, que ocupam o papel de protagonistas nas narrativas históricas locais. Elementos culturais desses grupos, como festas típicas, danças, culinária e monumentos, são frequentemente reconhecidos como patrimônio cultural e amplamente celebrados, enquanto a presença indígena permanece invisibilizada ou estereotipada.

Essa produção do conhecimento histórico é resultado de uma tradição colonial que toma o conhecimento europeu como superior e universal, ao mesmo tempo em que impõe subjetividades aos povos colonizados por meio de narrativas oficiais que legitimam desigualdades e relações de dominação.

Embora não seja objetivo deste trabalho realizar uma análise sistemática dos conteúdos sobre história e cultura indígena presentes nos livros didáticos, a ausência desses temas é evidente e já amplamente apontada por diversos autores. Observa-se um silêncio em relação a contextos fundamentais da história indígena, como a organização dos movimentos indígenas, sua atuação durante a ditadura militar, suas experiências frente a projetos de modernização, a autoria indígena e as propostas de educação intercultural.

Mesmo com avanços legais, como a promulgação da Lei nº 11.645/08, que tornou obrigatório o ensino da história e cultura indígena e afro-brasileira, o cenário ainda se mostra distante do ideal. Essa lacuna contribui para a manutenção de uma narrativa histórica única, branca e eurocentrada, que nega a multiplicidade de histórias e experiências que compõem a sociedade brasileira.

A forma como a temática indígena é inserida no currículo escolar costuma ocorrer em momentos pontuais, como em datas comemorativas, a exemplo do chamado “Dia do Índio”, frequentemente tratado de maneira folclorizada e descontextualizada. Tais práticas reforçam estereótipos e excluem os povos indígenas do tempo histórico, afastando-os das transformações sociais, políticas e culturais ocorridas ao longo da história.

Todas essas questões motivaram a reflexão sobre a presença indígena em Santa Catarina a partir de uma perspectiva histórica que pudesse contribuir com a prática escolar. Esta pesquisa propõe tornar visíveis narrativas da história e da cultura indígena da região de Canoinhas que não são abordadas nos livros didáticos do estado nem na história local.

Diante disso, a proposta deste trabalho é a elaboração de um material didático que contemple elementos da história e da cultura do povo Laklãnõ-Xokleng, do planalto norte catarinense, que atualmente luta pela reocupação de seu território tradicional, correspondente à área da Floresta Nacional de Três Barras. O objetivo é proporcionar um espaço de reflexão sobre o protagonismo indígena, registrar as falas e memórias dos descendentes do povo Xokleng na atualidade, ouvir vozes historicamente silenciadas e oferecer novos subsídios para o ensino da história e da cultura indígena em sala de aula.

A justificativa desta pesquisa está relacionada também à intenção de recuperar parte de uma enorme dívida histórica para com os povos indígenas, o que foi proposto na Constituição de 1988. Ela também vai ao encontro da Lei nº 11.645, de 10 março de 2008, que torna obrigatório o estudo da história e cultura indígena e afro-brasileira nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio. Buscarei com esse trabalho de pesquisa tornar visíveis diferentes fragmentos da história e cultura indígenas Xokleng no presente. Esses fragmentos serão transformados em material pedagógico que poderá auxiliar na desconstrução de diferentes preconceitos existentes em relação aos povos indígenas locais e seus descendentes. Muito embora seja mínima, ainda é uma importante ação de reparação histórica desses povos.

Segundo Walter Benjamin(1985, p. 223): “somente a humanidade redimida poderá apropriar-se totalmente do seu passado”, então, seguindo a recomendação de Benjamin (1985, p. 223) “escovar a história a contra pelo”, é uma boa maneira de escrever uma história que se recusa a identificação afetiva com os “heróis e dominantes, que ainda carregam no seu cortejo os despojos da barbárie”, e no Brasil, praticada contra os povos indígenas.

Barbárie que continua sendo praticada com as invasões das terras indígenas na atualidade, como por exemplo a Terra Yanomami, que foi devastada por garimpeiros, levando a morte milhares de pessoas, muitas delas crianças, que morreram de desnutrição. Segundo Stropasolas (2023), “Durante governo Bolsonaro, mais de 3,5 mil crianças indígenas de até 4 anos morreram no Brasil”.

Segundo Moncau (2021), Bolsonaro tinha um discurso que era favorável à ocupação de terras indígenas, e sua decisão causou a morte de indígenas de diferentes etnias. “Documento lançado pelo Cimi reúne dados de 2020 e revela que, em um ano, assassinatos de indígenas subiram 61% no Brasil”. Diversos sites trazem notícias sobre essas invasões que ocorreram e ainda ocorrem na atualidade.

Diante de tantos massacres que não cessaram desde a chegada dos portugueses, ficam as seguintes perguntas: Qual o papel dos professores de história diante de contexto de massacre e genocídio dos povos indígenas? Como professores de história podem ajudar a construir uma história “a contrapelo”?

Nesse esforço de escrever uma história “a contrapelo”, esse trabalho dialoga com autores cuja militância intelectual se realiza no campo da latino-americanidade e do chamado pensamento decolonial, que questiona a supremacia do conhecimento e da cultura ocidental impulsionada durante a colonização e busca valorizar saberes e experiências de povos historicamente subalternizados. Para esse debate, recorro a contribuições de Aníbal Quijano e Walter D. Mignolo, fundamentais para compreender como hierarquias coloniais se atualizam nas relações de poder, na produção do conhecimento e nas disputas por território.

Este trabalho foi escrito em uma perspectiva interdisciplinar, articulando contribuições da historiografia com aportes da antropologia e da etnologia, de modo a compreender tanto os processos históricos quanto as dinâmicas socioculturais e as formas de produção de memória e identidade

Buscando enriquecer a escrita desta pesquisa e fortalecer sua fundamentação teórica, mobilizo diferentes autores indígenas que têm denunciado as agressões sofridas pelos povos originários do Brasil. Entre eles, destaco Davi Kopenawa Yanomami, escritor, xamã e liderança política yanomami, que atualmente, ocupa a presidência da Hutukara Associação Yanomami, entidade indígena de ajuda mútua e etnodesenvolvimento, cujas falas e entrevistas contribuem para compreender violações de direitos e os impactos de projetos econômicos sobre territórios e modos de vida indígenas.

Outro importante intelectual indígena é Ailton Alves Lacerda Krenak, do povo Krenak, cujas reflexões articulam crítica ao modelo de “desenvolvimento” e defesa da natureza, aproximando debates sobre crise ambiental e justiça histórica. Suas intervenções públicas ajudam a problematizar concepções ocidentais de progresso e suas consequências sociais, culturais e territoriais para povos indígenas.

No diálogo diretamente relacionado ao recorte desta pesquisa, considero a contribuição de Namblá Gakran, do povo Laklãnõ Xokleng, mestre em Linguística pela Unicamp e bacharel em Ciências Sociais pela Univali. Suas formulações, em articulação com narrativas históricas e memória coletiva, oferecem elementos para tensionar versões hegemônicas sobre a presença indígena no Sul do Brasil e sobre os sentidos atribuídos ao contato interétnico e aos processos de expropriação territorial.

No campo da etnologia e da etnografia, utilizo autores como Francisco S. G. Schaden, referência para estudos sobre aspectos culturais, linguísticos e sociais de povos como Xokleng e Kaingang, servindo de base para investigações posteriores. Também recorro a Pedro Martins, cuja pesquisa oferece subsídios para compreender trajetórias coletivas e deslocamentos forçados vinculados a conflitos regionais e políticas de aldeamento.

Na antropologia, são fundamentais as contribuições de Darcy Ribeiro e de Sílvio Coelho dos Santos, importantes para pensar processos de contato, transformações socioculturais e relações interétnicas envolvendo Guarani, Xokleng e Kaingang e a sociedade envolvente no Sul do Brasil. Complementam esse conjunto a dissertação de Edna Elza Vieira, que contribui para entender reelaborações culturais e materiais entre os Xokleng, e os estudos de Rodrigo Lavina, relevantes para situar processos de invisibilização histórica e resistência indígena em Santa Catarina.

Quanto à história regional, recorro a Ciro Ehlke, que auxilia na compreensão das dinâmicas de ocupação do Planalto catarinense em período anterior ao século XX, e a Paulo Pinheiro Machado, cujas análises contribuem para entender o cotidiano político-econômico e os conflitos por terra entre o século XIX e início do XX. Soma-se a esse eixo Ivone Gallo, importante para compreender a persistência de disputas fundiárias e conflitos sociais no pós-Contestado, com impactos diretos sobre populações indígenas da região.

No plano metodológico, utilizei a metodologia da história oral como eixo central da pesquisa, por permitir a coleta de narrativas, memórias e interpretações sobre o cotidiano e as experiências do povo Xokleng, especialmente no contexto da retomada territorial onde se localiza a Floresta Nacional de Três Barras, bem como para registrar falas de descendentes Xokleng que vivem na região de Canoinhas. Para orientar procedimentos como elaboração de roteiros de entrevista e discussão metodológica, me apoiei principalmente em Marieta de Moraes Ferreira.

As entrevistas orais aconteceram quase na sua totalidade no local da retomada. Não segui nenhum roteiro com perguntas específicas e fechadas e deixei as pessoas entrevistadas relatarem suas experiências de vida e as questões relacionadas a luta pela terra ancestral.

Por fim, delimitei como recorte histórico o tempo presente, com início em 2024 e término previsto em 2026, e como recorte espacial o município de Canoinhas e cidades vizinhas do Planalto Norte Catarinense. A história oral, articulada a diferentes fontes visuais e escritas como jornais, revistas, fotografias, imagens, sites e outros materiais compõe o conjunto documental que sustenta a análise.

Esta pesquisa está dividida em três capítulos. No primeiro capítulo, discutimos a história do ensino de História, buscando analisar a presença e a ausência da temática indígena nesse campo. No segundo capítulo, realizamos um trabalho de construção da história e da memória do povo Xokleng em Santa Catarina, especialmente na região de Canoinhas, com ênfase no processo de reocupação da Floresta Nacional de Três Barras, iniciado em meados de 2024. Por fim, no terceiro capítulo, é discutida a construção de um produto didático-pedagógico relacionado a esta pesquisa.

CAPÍTULO 1 - ENSINO DE HISTÓRIA NO BRASIL E A QUESTÃO INDÍGENA

1.1 BREVE HISTÓRIA DO ENSINO DE HISTÓRIA

Este tópico inicia-se destacando a historicidade daquilo que chamamos de educação, ensino e aprendizagem. Cada grupo, considerando suas demandas, elabora e compartilha com as novas gerações os saberes e tradições considerados importantes para a vida cotidiana e para a manutenção de vínculos.

É importante ressaltar que antes da chegada dos Jesuítas os povos indígenas que viviam no território que seria futuramente chamado de Brasil aprendiam o que era necessário para sua sobrevivência utilizando seus próprios modelos de educação.

Entendemos educação como todo o conhecimento que uma comunidade ou povo possui e que é de domínio de todos, transmitido de pais para filhos e necessário para se viver bem. Neste sentido, educação não é o mesmo que escola. É o processo através do qual toda pessoa aprende a viver. Essa aprendizagem se dá na família, na comunidade e/ou no povo. A educação escolar enquanto novo espaço e termo educativo deve basear-se nos princípios educativos e nos métodos próprios de aprendizagem dos povos indígenas (conforme garante a Constituição do Brasil), para então acrescentar outros conhecimentos, também necessários à vida atual. (Baniwa, 2006, p. 145).

O fato de o processo educativo nas sociedades indígenas apresentar diferenças radicais quanto à chamada “educação nacional” levou os colonizadores que aqui chegaram a uma conclusão equivocada de que não existia educação indígena. A cultura era transmitida oralmente no contato direto com os outros; crianças e adultos apreendiam não existindo separações. Suas tradições, eram transmitidas dos mais velhos para os mais novos.

Numa visão etnocêntrica, pressupunha-se que os índios não tinham educação, porque não tinham as mesmas formas e os mesmos modelos educacionais ocidentais. É com esse ponto de vista que historicamente se têm implantado os projetos escolares para os índios. Em outras palavras, a escola e a alfabetização entram em cena como sinônimos de educação, cultura e civilização, como se os índios não as tivessem. (Baniwa, 2006, p. 145).

A escola, enquanto instituição vinculada à criação do Estado-nação e com o fenômeno da Revolução Industrial, não é o único lugar de aprendizado. Ela é uma

maneira de organizar alguns tipos de conhecimento para serem transmitidos às pessoas por um professor. Nesse sentido, o próprio termo pode carregar na contemporaneidade inúmeros significados, tal qual nos explica Baniwa ao argumentar que a Escola não é o prédio construído ou as carteiras dos alunos, são os conhecimentos, os saberes. Segundo Baniwa (2006, p.147):

É extremamente importante reconhecer que os povos indígenas ainda mantêm vivas as suas formas de educação tradicional, que podem e devem contribuir para a formação de uma política e de uma prática educacional adequadas, capazes de atenderem aos anseios, aos interesses e às necessidades da realidade atual. Tais conhecimentos não são necessariamente incompatíveis com os conhecimentos da escola moderna.

Essa forma de organização não foi respeitada pelos europeus que aqui chegaram, trazendo seu modelo de educação e formas específicas de intervenção na prática educativa, o que Saviani (2013) chamou de “pedagogia brasileira”. Em 1500 chegaram ao Brasil os primeiros portugueses e, conforme Saviani (2013), nesse ano o país entra para a história da chamada civilização ocidental e cristã.

Boris Fausto (2002) também corrobora com esse pensamento relacionado as diferentes formas de “educação” presentes no território invadido pelos portugueses, não anulando o conhecimento dos povos indígenas, antes do chamado “descobrimento”.

[...] antes do chamado descobrimento aqui viviam outras pessoas, uma população ameríndia e, se considerarmos que o conceito de educação remeteu a uma abrangência incalculável; teremos necessariamente que considerar que antes da Companhia de Jesus, existiam outras educações, portanto, outras histórias da educação. “Quando os europeus chegaram à terra que viria a ser Brasil, encontraram uma população ameríndia bastante heterogênea em termos culturais e linguísticos, distribuída ao longo da costa e na bacia dos Rios Paraná – Paraguai” (Fausto, 2002, p. 37, grifos do autor).

Essas populações viviam com suas próprias formas de organização e educação que estavam presentes nesses locais. Saviani explica que havia uma educação em ato, que se apoiava em três elementos básicos:

A força da tradição, constituído como um saber puro orientador das ações e decisões dos homens; a força da ação, que configurava a educação como um verdadeiro aprender fazendo; e a força do exemplo, pelo qual cada indivíduo adulto e, particularmente, os velhos ficavam imbuídos da necessidade de considerar suas ações como modelares, expressando em

seus comportamentos e palavras o conteúdo da tradição tribal. As ideias educacionais coincidiam, portanto, com a própria prática educativa, não havendo lugar para a mediação das ideias pedagógicas que supõem a necessidade de elaborar em pensamento as formas de intervenção na prática educativa. Nessas condições havia, pois, educação, mas não havia pedagogia (Saviani, 2013, p. 38-39).

Contudo, aquilo que comumente chamamos de educação formal no Brasil, com o uso de uma prática pedagógica eurocêntrica, está diretamente ligada a vinda dos jesuítas, que instalaram as primeiras escolas de ensino primário e secundário, com objetivo pedagógico da religião cristã, que fazia parte do projeto colonial ibérico. Ou seja, difundir o cristianismo.

De acordo com Saviani, (2003, p. 88). “A educação brasileira desenvolveu-se, principalmente, por influência da pedagogia católica [...] com os jesuítas, que praticamente exerceram o monopólio da educação até 1759”, quando foram expulsos do Brasil, pelo Marquês de Pombal.

O estudo da História a partir de textos clássicos greco-romanos, como Tito Lívio, Xenofonte, Tácito, Tucídides, entre outros, foi utilizado pelos jesuítas para ensinar Gramática, Retórica, Humanidades, Filosofia e Teologia (Dias, 2008).

História sagrada e a História profana, ou civil, acabavam por fundir, de certa forma, alguns objetivos das duas. Isso ocorria porque à História atribuíam-se a função de formação moral das crianças e jovens, fosse pelos princípios cristãos e pela doutrina da religião católica, fosse pelo conhecimento de fatos notáveis do império. (Fonseca, 1998, p. 7).

De acordo com Fonseca (2006), os alunos liam textos históricos com o objetivo de aprender outras disciplinas e os jesuítas buscavam transmitir a doutrina cristã principalmente para os indígenas e uma formação mais elevada aos filhos da elite colonial que depois concluíam a formação superior ou eclesiástica em Portugal. (Campos, Oliveira, 2016).

Em relação à catequização dos indígenas, estes não aceitaram submissos e de forma ampla as imposições dos religiosos. (Silva, 2016, p. 213), afirma que:

As missões se constituíram em palco de negociações, trocas, acordos (nem sempre cumpridos por ambas as partes), litígios, conversações e diálogos marcados por ruídos de comunicação, próprios de situações de contato entre diferentes culturas, línguas e modos de viver e de representar a vida. Os indígenas não aceitaram pacificamente o Outro em sua vida, tampouco esse

Outro – representado pelos jesuítas, além dos demais colonizadores europeus – manteve-se incólume à presença indígena.

Os jesuítas estabeleceram diretrizes educacionais através do Ratio Studiorum, que sustentaram a educação formal brasileira de 1549 até 1759, quando ocorreu a reforma pombalina. Entretanto, os textos de História da Religião e da Antiguidade Clássica continuaram sem caráter formativo histórico, mas sim objetivando estudos gramaticais e retóricos (Dias, 2008).

De acordo com Nadai (1993), o ensino de história como disciplina curricular nasceu no Brasil durante o Período Imperial (1822- 1889), na formalização da escola secundária, com a fundação do Imperial Colégio de Pedro II, no Rio de Janeiro, quando em seu primeiro regulamento, o Regulamento de 1838, apontava que deveria haver a inserção dos estudos históricos em seu currículo, a partir da sexta série.

Nadai (1986, p. 146) ainda explica:

Assim, a história inicialmente estudada no país foi a história da Europa Ocidental, apresentada como a verdadeira História da Civilização. A História pátria surgia como seu apêndice, sem um corpo autônomo e ocupando papel externamente secundário. Relegada aos anos finais dos ginásios, com número ínfimo de aulas, sem uma estrutura própria, consistia em um repositório de biografias de homens ilustres, de datas e de batalhas.

Os primeiros manuais de estudo e ensino escolares tinham como foco a construção de uma identidade nacional, com o objetivo de consolidar a formação do Estado Nação que estava nascendo. Ainda definidos pelo estado e pela igreja, os currículos escolares, ensinavam uma história religiosa, direcionando o ensino para a exaltação do Estado e a formação súditos obedientes ao imperador.

Após a constituição de 1891, ocorreram reformas educacionais que transformaram o Colégio Dom Pedro II em Ginásio e sendo o mesmo convertido em modelo estrutural e curricular para a criação de novas escolas públicas no país.

A transição do Império para a República (1889) trouxe consigo uma “aura” de mudanças e transformações, principalmente porque o Estado rompia com a Igreja e a laicização era tema corrente. Acerca desse tema, Horta (2012, p. 81) afirma que:

A República, que se instala no Brasil em novembro de 1889, encontra a Igreja enfraquecida e incapaz de negociar um novo pacto que viesse a substituir o regime do Padroado e a sua situação de religião oficial do Estado, que lhe havia sido atribuída pela Constituição de 1824. O Estado republicano rompe com o regime do Padroado e proclama-se leigo. Entre os dispositivos dessa

Constituição, para garantir a plena separação entre a Igreja e o Estado, estava a introdução do ensino leigo nas escolas públicas.

Contudo, apesar das mudanças, a disciplina de História continuou sendo ensinada a partir dos livros didáticos e refletindo aspectos eurocêntricos, com questionários, privilegiando a memorização como pressuposto básico nos processos de ensino e de aprendizagem.

A partir de 1892, foram discutidas por deputados pela primeira vez as possibilidades de reformar a instrução pública brasileira, que deveria haver um plano de estudos que privilegiasse também conteúdos históricos brasileiros.

A volta da monarquia era um temor e preocupados com a constituição da nacionalidade, os deputados elaboraram um plano educacional que privilegiasse a formação da nação republicana e para isso foi criada a disciplina de “Educação Cívica e Moral da Pátria”, que permitiria aos alunos estudar a biografia de brasileiros célebres, de notícias históricas do Brasil Colônia e do Brasil Império e a história da Proclamação da República. (Nadai, 1986).

Vale aqui uma pausa e perguntar: quem eram os “brasileiros célebres”? Quem serviria de exemplo para a construção de uma pátria distante da monarquia? Certamente não eram os indígenas. Os programas escolares do fim do século XIX faziam com que a expressão “brasileiros célebres” quase sempre apontasse para os “vultos da pátria”: homens brancos (ou embranquecidos na narrativa), ligados ao Estado, às Forças Armadas, à elite política e intelectual, tomados como modelos de “virtude cívica” para a República.

O Ensino de História não mudou de forma considerável na passagem do século XIX para o XX, mas manteve-se uma forte preocupação com o civismo, levando à criação e ao ensino de biografias de “homens notáveis” que se dedicaram à formação da pátria (Souza; Pires, 2010).

Os povos indígenas, no século XX, continuaram sendo considerados inferiores. Não mais pelo papa, considerando-os humanos ou não humanos, mas pelo cientificismo, especialmente as ciências biológicas e a antropológica, e “é esse cientificismo que toma acento nos centros de ensino, que ocupa lugar na sociedade e diz comprovar que os indígenas são inferiores”. Segundo Brighenti (2016, p. 242), “tanto na justificativa pela fé religiosa como na fé científica, o lugar reservado ao indígena era o mesmo, em patamares inferiores”.

Ocorreu também a parceria entre o Colégio Pedro II e o IHGB, colaborando para a estruturação da disciplina, a formação dos programas e a criação de materiais próprios, como o trabalho do médico e naturalista alemão Karl Von Martius. “Como Se Deve Escrever a História do Brasil”.

Karl Von Martius via a História do Brasil a partir da mistura de raças (branco, negro e indígena), salientando o branqueamento da sociedade brasileira como proposta de progresso civilizatório, e a obra de Francisco Varnhagem teorizou acerca do bom selvagem. Além de intensificar a teoria do “branqueamento”, foram obras que preconizaram as orientações de como a História deveria ser ensinada no decorrer do século XIX (Dias, 2008)

A concepção positivista da história vigente nesse período é resultante do processo colonialista, que considerava que os povos indígenas não tinham história; portanto, conteúdos sobre história indígena não estavam inseridos nos processos educacionais. Segundo essas teorias evolucionistas, “a integração a sociedade nacional” os tornaria humanos.

Segundo Brighenti (2016, p. 239):

– “de tais povos na infância não há história: há só etnografia”, como frisou Francisco Adolfo de Varnhagen (1978, p. 30) –, o que, de certa forma, será superado ao se integrarem ao processo evolutivo da sociedade nacional. Os indígenas pós 1500 não são considerados suficientemente humanos para serem reconhecidos em suas particularidades.

Esse pensamento, de acordo com Brighenti (2016, p. 239), “é continuidade e resultado do processo colonial e, apesar de mudanças importantes nos marcos da História e Antropologia, segue vigente”.

Na década de 1930, o colégio D. Pedro II mantinha a posição de centralidade no currículo educacional, quando aconteceu a reformulação na educação brasileira, ocorrendo a nacionalização da educação através do projeto centralizador do estado. Segundo Thaís Nivia de Lima Fonseca:

Foram as reformas do sistema de ensino nas décadas de 30 e 40 que promoveram a centralização das políticas educacionais e colocaram o ensino de História no centro das propostas de formação da unidade nacional, consolidando-a, definitivamente, como disciplina escolar. A partir desse momento, não mais deixaria de haver programas curriculares estruturados com definição de conteúdo, indicação de prioridades, orientação quanto aos

procedimentos didáticos e indicação de livros e manuais. (Fonseca, 1998, p. 52)

Circe Bittencourt (1990, p. 67), sobre o currículo de história nos primeiros anos do século XX, explica que:

Em matérias como História e Geografia, o desenvolvimento dos sentimentos de nacionalidade fazia parte das finalidades explícitas. Não por acaso, os programas indicavam para o ensino da história a leitura da biografia dos grandes homens da vida nacional, visando à educação cívica pelos bons exemplos. O enaltecimento da pátria e da nacionalidade perpassava todo o saber histórico construído para a transmissão nas escolas primárias, nas lições sobre a independência e sobre o império, sobre o descobrimento, e sobre a formação do povo brasileiro.

Vale destacar que esse enaltecimento da pátria não passava pela percepção do reconhecimento do indígena enquanto um protagonista do processo histórico, nesse momento eles continuavam sendo vistos como selvagens, “bugres”, sem humanidade e história.

A igreja, que participou desde os primórdios da “educação” do Brasil, alcançou alguns dos seus objetivos, como sua participação na Primeira Conferência Nacional de Educação, em 1927, onde conseguiu fazer valer a proposta de ter uma disciplina de Ensino Moral em todos os institutos de educação, pautado nos princípios religiosos, no respeito às crenças e na solidariedade. Além disso, em 1928, o governador de Minas Gerais, Antônio Carlos, autorizou a introdução do ensino religioso em todas as escolas do estado (Horta, 2012).

De acordo com Schmidt (2012), esse movimento educacional previa a difusão da escola, a formação de professores e a renovação pedagógica, formando nesse contexto um tripé que caminhou para a consolidação do código disciplinar da História no Brasil. Foi a partir dele que nasceram demandas de produção e difusão de elementos da cultura escolar, como manuais didáticos tanto para alunos, como manuais didáticos da História para formação de professores. Essas publicações tornaram-se documentos importantes para orientação das práticas pedagógicas escolares e da disciplina de História.

De 1930 a 1945, a Era Vargas ficou marcada por várias transformações ocorridas no campo político, econômico, social e educacional, sendo que na educação ocorreram duas importantes reformas: a Reforma Francisco Campos, em 1931, e a

Reforma Gustavo Capanema, em 1942. A indicação de Francisco Campos representou, entre outros aspectos, a continuidade da “parceria” entre o Estado e a Igreja, como demonstra o decreto nº 19.941 de 30 de abril de 1931, que Francisco Campos tornou facultativo o ensino religioso nas escolas públicas de todo o país (Xavier, 1999).

Palma Filho (2005, p. 63) esclarece que:

Cabe lembrar que a indicação de Francisco Campos para a pasta da Educação contou com forte apoio da igreja católica, a partir de uma liderança prestigiosa do catolicismo, representado pelo intelectual Alceu de Amoroso Lima (Tristão de Ataíde). Desse modo, Vargas procurava atrair o apoio do clero católico. Tanto é que concordou com o fim do ensino laico, facilitando, com sua interferência, a volta do ensino religioso, principalmente, no ensino primário.

De acordo com Dias (2008), com a Reforma Francisco Campos o estudo da História da Civilização foi retomado com a integração dos conhecimentos da História Geral e do Brasil. O estudo de História foi usado nesse momento histórico como instrumento para educação política. Essa integração, segundo Fonseca (2006), ocorreu por meio da prática já conhecida do estudo da biografia de personagens ilustres, muitos enaltecidos como heróis nacionais.

A Reforma Francisco Campos, segundo Bittencourt (1990) foi de grande valor para o Ensino de História, pois a disciplina ganhou maior extensão em currículo, estando presente nas cinco séries do curso.

Em 1934 foi promulgada uma nova Constituição e com ela iniciou o segundo período da Era Vargas, denominado Governo Constitucional (1934- 1937). Nesse período a Secretaria de Educação e Cultura da Prefeitura do Distrito Federal ficou sob comando de Francisco Campos e o cargo de Ministério da Educação foi assumido por Gustavo Capanema que permaneceu na pasta até 1944.

A segunda metade da década de 1940 foi marcada pelo fim da Era Vargas (1945). Para o Ensino de História esse período caracterizou-se, entre outros aspectos, como sendo o período de continuidade da crítica à história historicizante, dada a forte influência da Escola dos Annales. Sobre a importância dos Annales para o Ensino de História, Pereira (2014, p. 03) descreve que:

O ideal de um Ensino de História civilizador, positivista, também foi abalado pelas novas abordagens propostas pelos historiadores franceses Marc Bloch

(1886-1944) e Lucien Febvre (1878-1956) em 1929, com a publicação dos “Annales d’Histoire e conomique et Sociale”. A partir de então a própria concepção de tempo histórico passa a ser problematizada. O tempo já seria mais linear, progressivo na organização social. Tradições “esquecidas” pela História positivista são identificadas e compreendidas por meio de uma possível simultaneidade de tempos históricos, de maneira que o diferente não é mais visto como atrasado. Estabelece-se uma profunda crítica à produção da História a partir de grandes acontecimentos históricos e grandes personalidades políticas.

O crescimento industrial brasileiro, iniciado no final da década de 1940 e que continuou até a década de 1960, foi marcado pelo ingresso de grande quantidade de alunos nas escolas e nesse momento as ideias divulgadas pelos Annales juntamente com obras de autores como Celso Furtado, Caio Prado Júnior e Karl Marx passaram a ser constantemente utilizadas como base para a compreensão da disciplina de História, contribuindo para uma História mais reflexiva, mais voltada para a compreensão de mundo dos alunos e para sua autonomia intelectual. (Mathias, 2011).

Sobre a História neste período, Circe Bittencourt (2011, p. 82-83), explica que:

Nas décadas de 50 e 60 surgiram críticas e novas propostas sobre os objetivos e métodos de ensino. Tais críticas provinham de professores formados pelos cursos de História criados a partir de 1934 (...). A crítica maior de educadores da época dirigia-se contra uma erudição histórica desvinculada de formação que fornecesse aos alunos elementos de autonomia intelectual ante os desafios econômicos impostos pelo setor empresarial e pelas políticas desenvolvimentistas, que visavam ao crescimento industrial e tecnológico. À parte essa formação intelectual, via-se igualmente como necessária a formação do cidadão político, a qual, diferentemente de períodos anteriores, aliasse o conhecimento da história política à história econômica como uma das bases para o entendimento do estágio de desenvolvimento capitalista dentro dos projetos de modernização do País. Não havia, no entanto, crítica ao predomínio de uma História eurocêntrica e ao conceito de civilização difundido por essa História. A “genealogia da nação” encontra-se na Europa, e o mundo brasileiro era branco e cristão.

Nota-se até aqui que os currículos escolares estavam intimamente ligados à ideia de uma nação branca e cristã, conforme citado acima por Circe Bittencourt, e apesar dos avanços não havia críticas à história eurocêntrica e a partir de 1964, com a instituição da Ditadura Militar no Brasil, a educação e o ensino de História, viveram momentos fortemente marcados pelo retrocesso e o sonho proporcionado pelos escolanovistas e pelos Annales no Brasil acabou com o golpe militar. Segundo Mathias (2011, p. 44): “o Golpe de 1964 suprimiu as iniciativas e o ensino voltou a ser de grandes homens e grandes feitos, somando ao violento cunho alienador”.

Os avanços alcançados na educação e no ensino de história até o início da ditadura militar, foram suprimidos dos programas educacionais até a Abertura Política, em meados da década de 1980.

Cerezer (2009, p. 02) afirma que:

A educação brasileira do período do regime militar sofreu profundas reformas que buscavam, como principal objetivo, reformular e adaptar o sistema educacional aos objetivos políticos e ideológicos implantados pelo golpe de 1964.

Os militares tinham uma proposta educacional voltada para a garantia do controle social e longe da realidade dos alunos brasileiros. O conhecimento repassado era voltado para a uniformização da sociedade, condizente com a ordem estabelecida e sem críticas ao sistema imposto (Cerezer, 2009).

Para garantir a “ordem” por eles estabelecida, os militares usaram como estratégia a adoção de livros didáticos, que deveriam ser seguidos na íntegra pelos professores. Os conteúdos previamente selecionados e convenientes com o sistema imposto tinham como objetivo a manutenção da ditadura. Sobre os livros didáticos, Pereira (2014, p. 08) salienta que:

Os conteúdos destes livros abarcam todos os aspectos possíveis da vida social. Em todos os capítulos os livros procuravam interferir tanto no que diz respeito aos valores, proporcionando a formação de comportamentos, quanto nas questões relacionadas à política e à economia. Tentava-se formar ideias favoráveis ao processo político em curso. Buscava-se convencer os estudantes de que os militares eram os únicos capazes de consolidar uma suposta forma de democracia, onde não havia espaço para contestação de qualquer natureza. Os conteúdos relacionados com as questões econômicas afirmavam que todos os brasileiros, das diversas regiões do país, participavam da construção do “Brasil grande potência” e também desfrutavam dos lucros do desenvolvimento econômico. Os professores tinham uma formação curta, ou seja, rápida, em outras palavras, uma má formação; disciplinas foram criadas para moldar o comportamento dos alunos, outras foram retiradas ou suprimidas do currículo e em última instância, a obrigatoriedade da utilização do livro didático, representando a volta dos livros-textos, onde tudo pronto (altamente revisado pelos órgãos do governo) cabia ao professor apenas transmitir para os alunos o que já estava ali, pronto, acabado, sem espaço para reflexões, discussões, debates ou críticas.

A escola pública passou a ser utilizada como um dos aparelhos ideológicos do Estado e era utilizada visando a difusão da ideologia dominante compartilhada pelos militares.

De acordo com Pereira (2014, p. 9):

Tal processo se efetiva na prática, ou pelo menos deveria, uma vez que o Estado cumpre a tarefa de traçar diretrizes e compor modelos educacionais que direcionam os professores e administradores da escola no sentido que lhes é interessante. A própria utilização do livro didático é uma alienação ideológica, pois a maioria desses livros estão muito distantes, em seus conteúdos, da realidade e mesmo da região dos alunos que utilizam-nos. É válido lembrar que, é neste período que o livro didático passou a ser utilizado como principal ferramenta metodológica na difusão dos saberes. A educação ideológica é usada pelo Estado para manter o poder de Estado.

Durante o Regime Militar, os indígenas ingressaram nas lutas a favor da democracia e em busca de direitos constitucionais. A partir de 1974, começaram a realizar as assembleias de líderes indígenas, apoiadas pelo Cimi, e esse foi um momento de início da organização indígena, que não existia anteriormente no Brasil. (Prezia; Hoornaert, 2000, p. 200)

Com o fim do regime militar em 1985, o período da transição política até a implantação da chamada Nova República, houve um endurecimento na política indigenista oficial. “Os militares afastados do governo, exigiam um espaço maior da política de fronteira, segundo os critérios da doutrina de Segurança Nacional”. (Prezia; Hoornaert, 2000, p. 208)

O regime militar no Brasil, impôs um retrocesso no campo da educação e por 21 anos foi marcado por restrição de liberdades, censura, perseguição política e violações dos direitos humanos, como tortura e assassinatos.

A “Comissão da Verdade”, que investigou as atrocidades cometidas no Brasil durante a Ditadura Militar, criou um importante documento acerca dos crimes cometidos contra os povos indígenas. Esse documento foi feito em 1967, a pedido de Albuquerque Lima (1946-1988) - acerca dos crimes cometidos pelo SPI nos 130 Postos Indígenas do país (torturas, estupros, roubo de terras, assassinatos, desvio de recursos, etc): é o “Relatório Figueiredo”. Segundo o Arquivo Nacional (BRASIL, 2023):

Depois de mais de 40 anos desaparecido após incêndio no Ministério da Agricultura, que teria dado o documento como ‘eliminado’, o Relatório Figueiredo foi encontrado em abril de 2013 no Museu do Índio no Rio de Janeiro com mais de 7 mil páginas que mostram o genocídio cometido na época, algo que chocou a população com tamanho horror quando foi divulgado na mídia.

“Esse relatório vêm demonstrar que o século XX se caracterizou como um dos mais violentos da história desde 1500, especialmente pela participação efetiva do Estado com seu poder tutelar” (Brighenti, 2016, p. 243).

O estado brasileiro reconheceu esses crimes em 1968, porém mesmo com farta documentação de mais de 5 mil páginas, os criminosos que eram funcionários do Serviço de Proteção ao Índio, não foram punidos pelos delitos. Os crimes cometidos pelos funcionários da SPI, e divulgados pelo Relatório Figueiredo, de acordo com Brighenti, (2016. p, 243) incluem:

Crimes à pessoa e à propriedade do índio; Assassinatos de índios (individualmente e coletivos: tribos); Prostituição de Índias; Sevícias; Trabalho escravo; Usurpação do trabalho do índio; Apropriação e desvio de recursos oriundos do patrimônio Indígena – Dilapidação do patrimônio Indígena; Venda de gado; Arrendamento de terras; Venda de madeira; Exploração de minérios; Venda de castanhas e outros produtos de atividade extrativa e de colheita; Venda de produtos de artesanato indígena; Doação criminosa de terras; Venda de veículos – Alcance de importâncias incalculáveis; Adulteração de documentos oficiais; Fraude em processo de comprovação de contas; Desvios de verbas orçamentárias; Aplicação irregular de dinheiros públicos; Omissões dolosas; Admissões fraudulentas de funcionários; Incúria administrativa. (BRASIL, 1968, p.6).

A divulgação do inquérito resultou na extinção do SPI e na criação da Fundação Nacional do Índio (Funai). O novo órgão, modelado de acordo com as demandas dos governos militares, deu continuidade às práticas de tortura e exploração das terras indígenas.

É preciso estar atento que os conceitos culturais, econômicos e religiosos dos indígenas estavam na contramão do modelo que deveria ser seguido segundo o Estado. A ausência do debate sobre a diversidade cultural dos indivíduos brasileiros era uma tentativa de propagar a ideia de uma nação homogênea.

1.2 MOVIMENTO INDÍGENA, REABERTURA E ENSINO DE HISTÓRIA

Com o fim da ditadura militar, em 1985, ocorreram várias mudanças conhecidas como redemocratização brasileira. No campo educacional houve a emergência de uma educação que pleiteava os valores democráticos e, no campo específico da disciplina de História, pelas mais diversas críticas que pediam o fim da

disciplina de Estudos Sociais e a extinção dos métodos de ensino baseado na memorização (Bittencourt. 2011).

No Brasil o movimento de renovação do ensino de história aconteceu paralelamente ao movimento de reabertura política que ocorreu em 1985, em um contexto marcado por manifestações populares, de organizações sindicais e pela difusão do pensamento de historiadores da Nova História Francesa, da Nova Esquerda Inglesa, da Nova História Cultural e da Escola de Budapeste.

Novas abordagens e métodos foram introduzidos por historiadores consagrados como Jacques Le Goff e Pierre Nora, da Nova História, Edward Thompson, Eric Hobsbawm e Christopher Hill, da Nova Esquerda Inglesa, e Michel de Certeau, entre outros, (Dias, 2008).

A partir desses autores, a história das mentalidades, do cotidiano e da cultura, torna-se tema relevante para o Ensino de História, e a produção de livros didáticos e paradidáticos passaram a evidenciar aspectos relacionados à Nova História (Farias, Júnior, 2013).

De acordo com Schmidt (2012), a crítica aos Estudos Sociais foi acompanhada por dois movimentos: o primeiro pedia a volta do Ensino de História, e o segundo sua renovação, ou seja, uma História mais engajada em atender os interesses da sociedade pós regime militar. Neste contexto surgiram várias propostas curriculares para o Ensino de História em diferentes estados brasileiros

É importante lembrar que o movimento de renovação do Ensino de História, também estava ocorrendo em outros países como Portugal, Espanha, França e Inglaterra (Bittencourt, 2004).

Os movimentos historiográficos como a Escola dos Annales, entre outros têm sido criticados por perpetuar visões eurocêntricas e ocidentais do passado, marginalizando ou ignorando as sociedades colonizadas.

Os povos americanos, colonizados, segundo Anibal Quijano, ainda sofrem, após a descolonização com o que ele denominou “colonialidade do poder”. Ao formular o conceito de colonialidade do poder, Quijano demonstra que a experiência colonial não se restringiu a um momento histórico superado com as independências. Essa “colonialidade do poder” estruturou de forma duradoura as hierarquias raciais, econômicas e epistemológicas que organizam o mundo moderno. Como afirma o autor, “um dos eixos fundamentais desse padrão de poder é a classificação social da população mundial de acordo com a ideia de raça”, construção forjada no contexto da

dominação colonial e naturalizada como princípio organizador da sociedade (Quijano, 2005, p. 116).

As reflexões de Aníbal Quijano nos ajudam a pensar uma História em perspectiva decolonial, na medida em que deslocam a América Latina do lugar de objeto periférico da análise histórica para o centro dos debates sobre a constituição da modernidade.

Nesse sentido, as reflexões de Aníbal Quijano, contribuem de forma significativa para repensar a produção do conhecimento histórico a partir das experiências latino-americanas e, particularmente, da História Indígena. Ao criticar a incorporação acrítica de conceitos e categorias elaborados a partir da experiência europeia, o autor evidencia como o eurocentrismo se constituiu como uma forma de conhecimento que se apresentou como universal, ao mesmo tempo em que silenciou outras racionalidades históricas. Como afirma Quijano, “essa perspectiva binária, dualista, peculiar ao eurocentrismo, impôs-se como mundialmente hegemônica no mesmo fluxo da expansão do domínio colonial da Europa sobre o mundo” (Quijano, 2005, p. 122).

Essa crítica é fundamental para a História Indígena, pois permite problematizar interpretações que invisibilizaram os povos indígenas ou os reduziram a objetos de estudo, desconsiderando seus protagonismos históricos. Ao ignorar processos como o genocídio indígena, a desapropriação de terras e a racialização das populações, a historiografia tradicional contribuiu para a naturalização das violências coloniais. Ao afirmar que “a América e a Europa produziram-se historicamente, assim, mutuamente, como as duas primeiras novas identidades geoculturais do mundo moderno” Quijano (2005, p.116), rompe com narrativas que atribuem à Europa um papel exclusivo na produção da modernidade e abre espaço para compreender a colonização como um processo marcado por conflitos, resistências e negociações, no qual os povos indígenas desempenharam papel central.

Embora Quijano não utilize explicitamente o termo “história decolonial”, suas formulações oferecem bases teóricas importantes para a construção de uma História Indígena comprometida com a crítica ao eurocentrismo e com o reconhecimento dos povos indígenas como sujeitos históricos. Dessa forma, sua obra contribui para pensar uma História que dialogue com as demandas do passado e do presente, especialmente aquelas relacionadas às violências coloniais ainda em curso, como a

negação dos direitos territoriais e a marginalização dos povos indígenas no Brasil e na América Latina.

Considerando as observações realizadas até o momento, considero pertinente fazer uma pequena digressão apoiados em John Monteiro (1995). De acordo com Monteiro (1995), entre o XIX e o início do século XX, a perspectiva que predominava nos meios eruditos era a de que os povos indígenas desapareceriam, uma vez que, a partir do ponto de vista das teorias evolucionistas, o ápice dos grupos humanos era atingir o patamar civilizatório, o que significava o apagamento e aculturação de tais grupos. Tal forma de pensamento era predominante em ciências como a Antropologia e a História.

Para muitos antropólogos brasileiros, nos meados do século XX, o avanço da expansão nos territórios indígenas iria repetir o repertório já conhecido de “destruição” e “transfiguração” das etnias brasileiras.

De acordo com Monteiro (1995, p.2), esse suporte teórico fornecido pelos historiadores e antropólogos foi utilizado na implementação de políticas indigenistas e as consequências foram “deslocamentos de populações, na imposição de sistemas de trabalho que desagregavam as comunidades, na assimilação forçada, na descaracterização étnica, na violência premeditada e no extermínio físico”.

Os órgãos indigenistas trabalhavam para amenizar os impactos do “processo civilizatório”, que era considerado inevitável, e só assim os povos indígenas estariam integrados a “Nação Brasileira”.

Mas esse cenário foi revertido pelos próprios indígenas que negaram o desaparecimento anunciado e previsto. Os indígenas de acordo com Monteiro (1995, p.3), criaram organizações indígenas para reivindicar seus direitos e reconquistar seus territórios históricos.

Os movimentos indígenas e o novo indigenismo buscaram apoio na antropologia, que passou a fornecer subsídios para as lutas e reivindicações.

Esses novos trabalhos antropológicos se pautaram mais nos interesses dos próprios indígenas do que da academia. Tudo isso gerou uma nova bibliografia sobre a história indígena, com elementos novos que brotaram dessa particular conjuntura entre a antropologia e o indigenismo.

Entre esses novos elementos, Monteiro destaca o aumento da população indígena e o avanço dos movimentos em prol dos direitos históricos desses povos, como as Organizações Indígenas e Indigenistas¹.

Um terceiro elemento importante nessa “nova história indígena” que está nascendo segundo Monteiro é um renovado diálogo entre a história e a antropologia, fazendo crescer consideravelmente o número de pesquisas, o que ajudou a repensar segundo Monteiro, as abordagens históricas estruturalistas e teses globalizantes até então escritas. A antropologia histórica, buscou qualificar a ação dos indígenas como sujeitos da história.

Monteiro afirma que a ação dos indígenas frente a amalgama de problemas não foi de submissão. Conscientemente os povos indígenas desenvolveram estratégias políticas para moldar seu futuro, diante dos desafios impostos pela dominação dos invasores. (Monteiro, 1995, p. 6.) Recuperar o papel histórico dos atores nativos na formação das sociedades e culturas do Continente, é a função do historiador de acordo com Monteiro.

Nesse contexto de mudanças no ensino de História, ocorreram rupturas promovidas pela luta de alguns grupos pela inserção de conteúdos ligados à História da África e da cultura afro-brasileira e africana no Brasil e História dos povos indígenas no Brasil.

As rupturas que ocorreram na história da educação indígena foram efetuadas pela constante luta de diferentes atores indigenistas e lideranças indígenas, e a Constituição federal de 1988 pode ser considerada um marco nas lutas por direitos, pois duas mudanças importantes para os povos indígenas foram alcançadas naquele momento e muito importantes para os povos nativos do Brasil. “(...) os pontos aprovados garantiam importantes conquistas para os povos indígenas, fruto de uma pressão direta de suas lideranças e do trabalho discreto, mas eficiente, dos grupos de apoio” (Prezia; Hoornaert, 2000, p. 209).

A primeira mudança era considerar a identidade indígena, rompendo com o ideal de que eles necessitavam evoluir e desaparecer para se adequarem à sociedade, e a segunda se tratava do direito de demarcação de terras, reconhecendo os indígenas como primeiros habitantes do Brasil (Monteiro 1995).

¹ Voltarei ao tema “Organizações indígenas e indigenistas” nos parágrafos adiante.

Esse rompimento, com a ideia de “evolução” e “assimilação” registrado na nova constituição foi “fruto da pressão direta das suas lideranças”, conforme descrito acima, e do trabalho discreto, mas eficiente de grupos de apoio. Ou seja, não foi dado, foi conquistado pelos indígenas, exigindo o direito a terra que lhes foi roubada, e a valorização das múltiplas identidades.

É emblemática a participação de Ailton Krenak, que pintando o rosto de jenipapo, expressava o luto pelo massacre aos povos originários ao longo da colonização e formação da sociedade brasileira. Krenak, participou da Assembleia Nacional Constituinte como uma das maiores lideranças e ativistas do movimento indígena do Brasil.

Figura 01: Ailton Krenak, pintando o rosto no Congresso Nacional²



Fonte: Youtube, 2026.

O Artigo 231, da Constituição Federal de 1988, prevê que os indígenas tenham o direito de permanecerem como são, com suas línguas, culturas, religiões e tradições, com esse reconhecimento eles podem utilizar suas línguas maternas o que contribui de forma exponencial nos processos de aprendizagem escolar de afirmação étnica e cultural dos povos indígenas, proporcionando assim fundamental assimilação e integração.

² AILTON KRENAK, *pintando o rosto no Congresso Nacional*. Publicado por [Nome do canal]. YouTube, 1988. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=kWMHiwdbM_Q. Acesso em: 23 jan. 2026.

Posteriormente em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação LDB, Lei 9394/96, com base em pontos importantes na característica da educação indígena estabeleceu no Art. 32 § 3, por exemplo, que seu ensino será ministrado em língua portuguesa, mas assegurou as comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e também processos próprios de aprendizagem, garantindo a continuidade da cultura e língua da comunidade indígena.

A educação bilíngue e intercultural, também é reforçada pelo Art. 78 que menciona a importância desse aspecto, a fim de proporcionar a oportunidade de recuperar as suas memórias históricas a fim de reafirmar suas identidades étnicas e também a valorização das suas línguas.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação deixou claro que a educação indígena deverá ter um tratamento diferenciado das demais escolas do sistema de ensino. A nova Legislação também possibilitou colocar em prática esses direitos dando liberdade para cada escola indígena definir o seu funcionamento de acordo com as suas particularidades e seus respectivos projetos pedagógicos. No Art. 79, está previsto o direito das comunidades indígenas de participar efetivamente da elaboração e discussão de programas educacionais e a elaboração de materiais didáticos específicos e diferenciados para a educação indígena.

Em 2003, com a finalidade de reconhecer e mostrar a importância da história e cultura africana no Brasil, bem como, pelo reconhecimento de uma nação multicultural e multirracial, foi criada a Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, visando incluir no currículo oficial da Educação Básica brasileira, no Ensino Fundamental e no Ensino Médio a História e Cultura Afro-Brasileira.

E finalmente em 10 de março de 2008, foi implementada a Lei nº 11.645, reafirmando a importância da cultura africana para o Brasil e dispondo também da obrigatoriedade dos estudos relacionados aos povos indígenas, partindo do mesmo princípio da Lei 10.639/2003, ou seja, o reconhecimento das nações indígenas para a formação cultural brasileira.

As historiadoras Kátia Oliveira e Susane Oliveira (2024, p. 67), explicam que:

A conquista da Lei 11.645/08 não foi tarefa fácil e veio como resultado de um longo processo histórico de lutas, propostas, diálogos e reivindicações dos povos indígenas sobre a educação e os currículos escolares. Somando-se às lutas do movimento negro, as reivindicações dos indígenas ganharam ainda mais força com os caminhos abertos pela Lei 10.639/03.

Reafirmando os direitos dos povos indígenas, foram criadas no ano de 2012, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena (DCNEEI), por meio de um conjunto de normas e princípios estabelecidos nesse documento principalmente pela Resolução CNE/CEB nº 5/2012 (Brasil, s/d). Essa Resolução foi criada com o objetivo de garantir uma educação diferenciada, intercultural, bilíngue (ou multilíngue), comunitária e contextualizada às realidades dos povos indígenas, respeitando suas identidades, culturas e histórias, e promovendo sua autonomia, com foco na participação das comunidades no planejamento e gestão, baseando-se na Constituição Federal e em marcos internacionais.

Ao longo do documento como por exemplo o Art. 3º, reafirma os objetivos da Educação Escolar Indígena que é proporcionar aos indígenas, suas comunidades e povos: a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências e o acesso às informações, conhecimentos técnicos, científicos e culturais da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-indígenas.

Além disso, um Parágrafo único do Art. 3º enfatiza que “a Educação Escolar Indígena deve se constituir num espaço de construção de relações interétnicas orientadas para a manutenção da pluralidade cultural”, bem como “pelo reconhecimento de diferentes concepções pedagógicas e pela afirmação dos povos indígenas como sujeitos de direitos”.

Apesar das conquistas no âmbito da história e cultura negra e indígena, a história do ensino de história teve um revês em 2017, com a aprovação de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a Reforma do Ensino Médio, sancionada pela Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.

A reforma do ensino médio, juntamente com a aprovação da BNCC, é considerada um retrocesso na educação brasileira, trazendo insegurança para professores de História e também para outras disciplinas, pois o texto dessa lei omitiu a obrigatoriedade da disciplina de História, bem como geografia, filosofia, sociologia, dentre outras.

Esse novo documento sobre as diretrizes da educação brasileira, sofreu diversas críticas. O filósofo, doutor em Educação, professor e pesquisador da Feevale, Gabriel Grabowski afirmou que “Há um forte risco de que o ensino médio seja desqualificado ainda mais devido à extinção de disciplinas nesta fase de formação dos

jovens”. Apenas as disciplinas de língua portuguesa, língua inglesa e matemática, foram consideradas obrigatórias.

Já num artigo publicado na Revista Espaço do Currículo, sobre o componente curricular de História na BNCC, os autores, Weyh, Silva e Canabarro (2023) após a análise da obra, chegaram à conclusão que o documento tem entre os objetivos:

a intenção de que os alunos aprendam a identificar e valorizar as contribuições dos indígenas em diversos momentos da história, bem como a escrita do documento utiliza termos históricos e sociais mais adequados, como: “povos indígenas” ao invés de “índio”, “conquista” ao contrário de “descobrimento”, e “diversidades identitárias” em oposição à “identidade”. Além disso, propõem-se habilidades que permitem que o aluno reconheça os povos indígenas como protagonistas da narrativa histórica, como nos processos de independência, e na resistência à dominação no período da colonização do continente americano.

Contudo, mesmo que essas diretrizes tenham a proposta de valorizar as múltiplas identidades indígenas e que eles sejam reconhecidos como protagonistas da história, a análise concluiu que a BNCC estrutura o componente curricular de História “sob uma perspectiva tradicional e eurocêntrica, dividindo o seu ensino de forma quadripartite e colocando os povos europeus na centralidade da narrativa histórica”.

Além disso, o diagnóstico apresentado na conclusão sobre o componente curricular de história é que faltam habilidades que promovam o conhecimento dos povos indígenas contemporâneos e sua atuação na sociedade brasileira, de modo que não se crie a ideia de que são sujeitos da antiguidade, vivendo de forma primitiva e marginalizados. “Desse modo, não basta a defesa de um currículo multicultural, sem uma mudança na concepção de história e se as práticas pedagógicas escolares não comportarem o mesmo discurso”.

Percebemos brevemente até aqui, como a luta dos movimentos negro e indígena foi de extrema importância para a implementação de suas narrativas nos currículos escolares, dos quais estavam ausentes. Mas não são conquistas eternas, precisam do olhar atento para que não se percam em contextos de reformas conservadoras, em especial em momentos em que a própria História enquanto disciplina escolar é questionada.

Essa ausência, segundo Zema (2022.s/p), é provocada pela invisibilidade intencional da história indígena. A ausência dessa história destrói o futuro. “se você

não tem futuro qual sua situação no presente”? Segundo Zema (2022.s/p), “quando o passado indígena é negado, quando a existência desses povos é invisibilizado no presente e não há futuro pra eles, por que eles precisam da terra?”. E essa negação da história indígena tem relação direta com o direito à terra, pois sem identidade não há como provar sua ancestralidade e local de origem.

O reconhecimento de suas identidades foi uma das principais pautas dos povos indígenas em sucessivos governos, cobrando a valorização de suas culturas e da reescrita de uma história conforme sua visão dos fatos.

A participação indígena e de suas organizações na escolha dos conteúdos e na criação dos materiais didáticos e na formação dos professores é de extrema importância.

Para escrever uma história decolonial é preciso valorizar os conhecimentos que não se encaixam na “episteme moderna”, no caso os saberes ancestrais. John Monteiro (1995) já falava da importância de não apenas fazer uma história sobre os povos indígenas, mas também dos povos indígenas, ou seja: reconhecendo sua agência e historicidade. A partir do legado de autores como John Monteiro, e reconhecendo a pertinência do debate decolonial, o grande desafio atual é elaborar um conhecimento e ensino de História com os povos indígenas, colocando-nos no lugar de aprendizes e reconhecendo-os como produtores de narrativas históricas.

A oralidade é a maneira utilizada pelos povos indígenas para transmissão de suas histórias e de suas culturas, conectando o passado ao futuro. A imposição eurocêntrica de um “conhecimento” de origem europeia resultou na marginalização, no apagamento e na desvalorização das culturas indígenas e, acima de tudo, em uma hierarquia de conhecimentos e expressões culturais que perpetuam desigualdades e relações de poder desfavoráveis aos povos colonizados (Quijano, 2009).

Além disso, Zema (2022.s/p), afirma que deveríamos trazer para as práticas pedagógicas valores importantes para os povos indígenas como: “a reciprocidade, interdependência, compartilhamento, respeito a natureza e a consciência das consequências de seus atos”.

Para auxiliar na materialização das questões apresentadas até este momento do texto, serve como exemplo a análise da coleção didática Projeto Araribá (2008-2013), a mais distribuída pelo Programa Nacional do Livro Didático no período em foco. Essa análise pode ajudar a entender a ausência da História Indígena e como esse povo é retratado nos livros didáticos.

Nessa coleção (Gandra; Nobre, 2014, p. 1), perceberam que os indígenas tinham visibilidade através de menções passageiras. “quando aparecem enquanto objeto da ação colonizadora; e quando se busca construir conhecimentos sobre eles”. Na análise perceberam também que a narrativa didática é construída “partir de escolhas que escamoteiam as informações que permitiriam dar maior visibilidade e destaque aos povos indígenas, promovendo, portanto, um silenciamento sobre o papel desses povos na história do país”.

Abud (2012) reconhece que o ensino de História sempre foi influenciado pelas necessidades sociopolíticas, sendo os currículos e programas educacionais as principais ferramentas de intervenção do Estado e dos grupos dominantes no sistema de ensino.

A luta dos grupos indígenas com suas lideranças e muitas delas que alcançaram destaque mundial, foram cruciais para a conquista de vários direitos, entre eles o reconhecimento das suas narrativas nos currículos escolares e acadêmicos com o objetivo de combater a hegemonia eurocêntrica, valorizar a diversidade cultural e o conhecimento indígena, e recontar a história sob a perspectiva decolonial e intercultural.

É impossível citar em poucas páginas, o grande número de lideranças e organizações indígenas, indigenistas e outras pessoas que contribuíram na luta dos povos indígenas, no Brasil. As organizações indígenas e indigenistas desempenharam papéis distintos na luta pelos direitos dos povos indígenas no Brasil. As organizações indígenas, criadas e dirigidas pelos próprios povos, expressam seu protagonismo político e sua atuação como sujeitos históricos.

As organizações indígenas no Brasil, ganharam mais visibilidade a partir da década de 1970, quando lideranças passaram a se articular para denunciar violências e reivindicar direitos territoriais. Em 1979, a criação da União das Nações Indígenas (UNI) marcou o surgimento da primeira organização indígena de alcance nacional. Na década de 1980, o movimento indígena teve atuação decisiva no processo constituinte, contribuindo para o reconhecimento dos direitos indígenas na Constituição de 1988. Em 1989, foi criada a Coordenação das Organizações Indígenas da Amazônia Brasileira (COIAB), fortalecendo a articulação regional. Ao longo da década de 1990, consolidaram-se organizações regionais e locais, como a FOIRN – Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro (FOIRN), o Conselho Indígena de Roraima (CIR) e a Articulação dos Povos e Organizações Indígenas do

Nordeste, Minas Gerais e Espírito Santo (APOINME), ampliando a autonomia política indígena. Em 2005, a criação da Articulação dos Povos Indígenas do Brasil (APIB) consolidou uma instância nacional de articulação do movimento indígena. A partir da década de 2010, as mobilizações nacionais se intensificaram, especialmente por meio do Acampamento Terra Livre (ATL), e, na década de 2020, o Movimento Indígena ampliou sua presença no debate público diante de ameaças como o Marco Temporal.

Já as organizações indigenistas, formadas majoritariamente por não indígenas, como o Conselho Indigenista Missionário (CIMI), a Comissão Pró-Índio e o Instituto Socioambiental (ISA), tiveram papel relevante na denúncia de violências e no apoio às reivindicações indígenas, especialmente em contextos marcados pela tutela estatal. A distinção entre essas organizações evidencia uma mudança histórica central: a passagem de um modelo tutelar para o fortalecimento do protagonismo político indígena, aspecto fundamental para a compreensão da História Indígena no Brasil contemporâneo.

De forma breve irei abordar algumas das diversas lideranças indígenas que enriqueceram a história e cultura do Brasil. Seria um trabalho árduo elencar todas as lideranças indígenas que participaram ou contribuíram nos processos e na organização dos Movimentos Indígenas no Brasil. A escolha dessas lideranças indígenas, está também relacionada às aulas, quando abordo a temática indígenas nas buscas em sites da internet, durante as aulas de história.

Diversas lideranças e intelectuais indígenas contemporâneos têm contribuído de forma decisiva para o fortalecimento do protagonismo indígena no Brasil. Destacam-se nomes como Daniel Munduruku, Olívio Jekupé, Edson Kayapó, Graça Graúna, Márcia Kambeba, Eliane Potiguara, Gersem dos Santos Luciano (Baniwa) e Ailton Krenak. Atuando nos campos da literatura, da educação, da produção acadêmica e do ativismo político, esses autores constroem narrativas que afirmam identidades indígenas, valorizam saberes tradicionais e enfrentam estereótipos historicamente produzidos pelo pensamento colonial.

Suas trajetórias evidenciam a centralidade da produção intelectual indígena na disputa por representações, na crítica ao eurocentrismo e na consolidação dos povos indígenas como sujeitos históricos no presente. Ao articular saberes tradicionais e acadêmicos, essas lideranças ampliam as possibilidades de uma historiografia e de um ensino de História comprometidos com a pluralidade, a cidadania e o reconhecimento da diversidade étnica no Brasil contemporâneo.

No âmbito político, Sônia Guajajara é uma das principais lideranças indígenas do Brasil contemporâneo. Ao longo de sua trajetória de luta, atuou como coordenadora-executiva da APIB, organização nacional que reúne diversas entidades indígenas em torno da defesa dos direitos territoriais e dos povos originários. Também participou da COIAB e da Coordenação das Articulações dos Povos Indígenas do Maranhão (COAPIMA), consolidando-se como uma referência na articulação política indígena em diferentes escalas.

Atualmente, Sônia Guajajara ocupa o cargo de Ministra dos Povos Indígenas, tendo representado organizações indígenas em importantes debates climáticos, sociais e políticos, tanto no cenário nacional quanto internacional.

Sônia Guajajara integra o grupo de lideranças indígenas conhecido como “bancada do cocar”, (Brasil, 2023). expressão política e midiática utilizada para designar o conjunto de parlamentares indígenas eleitos — sobretudo no Congresso Nacional — que atuam de forma articulada na defesa dos direitos dos povos indígenas, da demarcação de terras, da proteção ambiental e do reconhecimento da diversidade étnica e cultural no Brasil. Entre os principais nomes associados à chamada “bancada do cocar” destacam-se Joenia Wapichana, primeira mulher indígena eleita deputada federal pelo Rede Eclesial Pan-Amazônica de Roraima (Rede-RR); Célia Xakriabá do Partido Socialismo e Liberdade de Minas Gerais. (PSOL-MG), a deputada federal e educadora indígena; Sônia Guajajara Partido Socialismo e Liberdade pelo PSOL no estado de São Paulo, eleita deputada federal em 2022 e posteriormente nomeada Ministra dos Povos Indígenas; e Juliana Cardoso, também do PSOL de São Paulo e aliada histórica das pautas indígenas — embora não indígena, frequentemente incluída nas articulações políticas conjuntas. Do ponto de vista histórico e simbólico, a “bancada do cocar” representa a transição das lutas indígenas do campo da resistência e da mobilização social para o espaço institucional do Estado, sem abandonar a articulação com movimentos e organizações como a APIB, a Articulação Nacional das Mulheres Indígenas Guerreiras da Ancestralidade (ANMIGA) e o ATL. Sua atuação se contrapõe diretamente a pautas como o Marco Temporal, projetos de flexibilização da legislação ambiental e propostas que ameaçam os direitos territoriais dos povos indígenas.

Gersem Luciano Baniwa é um intelectual, educador e liderança indígena do povo Baniwa, do Alto Rio Negro (Amazonas). É uma das principais referências

indígenas no campo da educação intercultural, da política indigenista e da produção acadêmica indígena no Brasil.

Doutor em Antropologia pela Universidade de Brasília (UnB), Gersem Baniwa atuou como secretário de Educação Escolar Indígena no Ministério da Educação e como gestor público em políticas voltadas aos povos indígenas. Sua produção intelectual discute temas como identidade indígena, autonomia, cidadania, direitos territoriais e educação diferenciada. Gersem Luciano dos Santos Baniwa, assim como Ailton Krenak, começou seu ativismo nos anos 80 do século XX.

Desde 1986, ano importante para o início da mobilização indígena no processo de discussões na Constituinte que visava à garantia dos direitos indígenas, tenho dedicado minha vida à luta indígena, acompanhando e participando de todo o processo de mudança do Brasil e dos povos indígenas. Pude vivenciar o último período de repressão militar contra os nossos povos, principalmente contra aqueles habitantes das faixas de fronteiras, como o que aconteceu na minha região, no rio Içana, no começo da década de 1980. Mas também acompanhei e participei de importantes avanços no tocante aos direitos dos povos indígenas, como os conquistados na Constituição de 1988, após longo processo de luta, mobilização e pressão dos índios e de seus aliados. A conquista histórica dos direitos na Constituição promulgada em 1988 mudou substancialmente o destino dos povos indígenas do Brasil. De transitórios e incapazes passaram a protagonistas, sujeitos coletivos e sujeitos de direitos e de cidadania brasileira e planetária (Baniwa, 2006, p.19,20).

Baniwa acompanhou e participou de todo o processo de surgimento e de consolidação do chamado movimento indígena organizado, nas décadas de 1970 e 1980. Segundo Baniwa, a globalização das questões ambientais, que envolveu a discussão sobre as terras indígenas e a descentralização da cooperação internacional, atuando preferencialmente na área de projetos, determinou a emergência das organizações indígenas e o seu fortalecimento. Os investimentos educacionais em áreas indígenas também foram importantes para “o surgimento de novas lideranças, que passaram a dinamizar a agenda das comunidades na busca de respostas e de soluções para os problemas enfrentados”. (Baniwa, 2006, p. 77, 78).

De acordo com Baniwa (2006, p.19,20):

Foi um período histórico da luta de resistência indígena no Brasil, por um lado, caracterizado pelo surgimento e pela atuação de lideranças indígenas carismáticas que, com coragem e determinação, enfrentaram as forças colonialistas e integracionistas (Estado e Igreja) que subjugavam os povos indígenas; por outro lado, os povos indígenas, apoiados por alguns importantes aliados (missionários, indigenistas e intelectuais), iniciavam uma

longa e bonita caminhada de reorganização, mobilização e articulação política pan-indígena de resistência e de defesa de seus direitos e interesses coletivos – época heróica que marcou a principal mudança no curso da história brasileira.

Segundo Luciano Baniwa, o movimento indígena brasileiro reconhece a maneira respeitosa em relação à cultura e aos interesses dos povos indígenas que o processo de formulação e de execução da prática educacional no país vem se apresentando, mas sabe que precisa avançar mais, “não somente com princípios teóricos e políticos socioculturalmente adequados” mas, também acionando “os mecanismos administrativos e financeiros que garantam efetivamente o direito dos povos indígenas de desenvolverem processos político-pedagógicos próprios e com autonomia”.

Baniwa (2006, p.129) destaca que os povos indígenas do Brasil, há tempos atrás, desconfiavam e acreditavam que a educação escolar era um meio exclusivo de aculturação. Agora, ele diz que isso mudou e que diante das necessidades, a educação escolar pode ser um instrumento de fortalecimento “das culturas e das identidades indígenas e um possível canal de conquista da desejada cidadania, entendida como direito de acesso aos bens e aos valores materiais e imateriais do mundo moderno”. Segundo Baniwa (2006, p. 145):

Os povos indígenas têm hoje uma nova consciência sobre a sua realidade histórica e estão construindo o seu futuro com dignidade. A consciência das contradições e das complexidades dos problemas e dos desafios enfrentados é acrescentada aos conhecimentos tradicionais, à necessidade de entender a dinâmica da sociedade envolvente, assim como ter o domínio dos novos saberes que ajudem no encaminhamento das variadas situações que surjam.

Em relação à história indígena na atualidade, a fragilidade das diretrizes aprovadas como por exemplo a Lei nº 11.645/2008, que carece de maior regulamentação é um problema nas escolas e universidades. De acordo com Brighenti (2016, p. 236):

[...] a não normatização vem contribuindo para gerar manifestações de preconceitos e hostilidades nos espaços institucionais responsáveis pela sua efetivação, definidos como “racismo institucional”, porque não foram criados mecanismos de controle que permitam acompanhar sua efetivação e punir desvios e desrespeitos legais. Exemplos disso são as universidades que não sofrem qualquer penalidade por não criarem disciplinas e/ou não contratarem docentes específicos para a formação de professores da educação básica;

escolas que sequer conhecem a existência da Lei bem como Secretarias de Educação dos estados e municípios que não dedicam atenção ao tema.

Segundo Brighenti (2016, p. 245), os indígenas ainda são deixados de fora da história nacional, pois prevalece um conceito de “nação das elites”, “e nesse projeto o lugar para os povos indígenas é o mesmo de 200 anos atrás, quando se definiu simbolicamente a “nação” brasileira, ou seja, do não lugar”.

Contudo, “os povos indígenas vêm modificando esse projeto e construindo outros. O fim jurídico da tutela é um indicativo de que o projeto de nação das elites vem sendo questionado”.

Segundo Oliveira, Almeida (2016, p. 13), “As populações autóctones não eram primitivas, inferiores em termos militares, econômicos e territoriais, nem incapazes de se autogovernar”.

Elas foram transformadas em “primitivas” através da ação colonial, que se apossou de seus territórios e de seus recursos naturais, incorporou-os à economia por meio do trabalho compulsório, fragmentou povos e promoveu diásporas, reprimiu as suas práticas culturais e impôs instituições cristãs.

Eles eram protagonistas da história, mas as interpretações formuladas “pelos colonizadores, por cronistas, missionários e pela história oficial, que as anularam enquanto protagonistas da história, permitindo apenas considerá-las como objetos exóticos, resíduos de um passado distante”. (Oliveira, Almeida. 2016, p. 13).

João Pacheco de Oliveira, Maria Regina Celestino de Almeida afirmam, que infelizmente ainda hoje muitos dos manuais disponíveis para a formação escolar, contribuem para a continuação de uma reprodução de uma visão preconceituosa e equivocada sobre os povos indígenas, e entre os erros reproduzidos nos livros didáticos estão o etnocentrismo: “não é de maneira alguma mais admissível repetir os juízos do passado e reincidir na prática do etnocentrismo. O exercício historiográfico é imprescindível para isso”. (2016, p.12),

Um segundo aspecto destacado por Maria Regina Celestino e João Pacheco de Oliveira, é o cronocentrismo:

tomar o momento presente, com os personagens históricos, seu inter-relacionamento e suas motivações atuais como referência universal para as investigações sobre o passado. Isto leva a prática do anacronismo, partindo acriticamente de experiências específicas e cotidianas do presente,

pressupondo que os indígenas do passado foram idênticos a como eles se apresentam hoje em dia. (Oliveira, Almeida. 2016, p. 12)

Uma terceira distorção também verificada é a de reificar formas culturais específicas pela perspectiva dos colonizadores, transformando-as em ícones destas coletividades, que passam a ser descritas sempre na perspectiva do exotismo, como se fossem uma “espécie rara de humanidade”, ou primitivos.

“Elas foram transformadas em “primitivas” através da ação colonial, que se apossou de seus territórios e de seus recursos naturais, incorporou-os à economia por meio do trabalho compulsório”. (Oliveira, Almeida. 2016, p. 12).

“A ação colonialista de Portugal, fragmentou povos e promoveu diásporas, reprimiu as suas práticas culturais e impôs instituições cristãs”. (Oliveira, Almeida. 2016, p. 13).

Segundo os autores, os povos indígenas não eram inferiores em termos militares, uma visão muito difundida em livros didáticos. Temos que ficar atentos aos acordos, aos conflitos e as contradições internas dessas sociedades que de acordo com a visão da história oficial eram incapazes de se autogovernar ou avessas às mudanças e intercâmbios culturais.

Além disso, os povos indígenas não podem ser vistos como peças nas vitrines de museus, mas sim, como entidades vivas e palpitantes, resistentes e criativas. “É preciso vê-las como coletividades cujas formas de alteridade estão sendo permanentemente reconstruídas em suas aldeias e em suas lutas políticas, nos rituais e na sua vida cotidiana”. (Oliveira, Almeida. 2016, p. 13).

Brighenti (2016, p. 239), nos deixa algumas perguntas relevantes para pensarmos sobre a temática indígena no ensino de história. “Por que precisamos de uma lei para incluir essa temática no currículo escolar”?

Em um país como o Brasil, que é multicultural, a interculturalidade deve ser parte do processo educativo. “Por que o Brasil não o faz? Por que até hoje a temática da diversidade não faz parte do currículo escolar? Por que até hoje a temática indígena não é tema básico das escolas”?

Segundo o próprio autor, (Brighenti, 2016, p. 239): isso ocorre graças “à concepção positivista resultante do processo colonialista de nossa educação escolar. Oficialmente, no Brasil se considera que nossa história começou no ano de 1500”, e essa é a resposta para as perguntas acima elencadas.

Temos ainda muito que avançar, em prol de uma Educação etnicamente igualitária, decolonial, democrática e inclusiva, pois educar é também ressignificar práticas culturais e sociais que já não fazem mais sentido.

O mestrado profissional de história, o Profhistória, possibilitou uma jornada por outros caminhos, provocando rupturas, conhecendo outras histórias e formas diferentes de ver essas histórias. As histórias indígenas e suas narrativas, o conhecimento ancestral que foi salvaguardado pela oralidade, agora está se tornando conteúdo da história indígena, disponível nas redes sociais, numa reelaboração feita pelos próprios indígenas que estão escrevendo de várias formas suas histórias no presente e que poderá ser usado por nós professores em sala de aula.

1.3 CIDADANIA INDÍGENA E ENSINO DE HISTÓRIA

Durante séculos, tal qual observamos com Aníbal Quijano (2009) e outros intelectuais latino-americanos, o conhecimento histórico foi um dos instrumentos da colonialidade do poder, colaborando na espoliação dos povos nativos: não apenas de suas terras, culturas e costumes, mas também retirando-lhes o direito de narrar o passado e de serem reconhecidos como sujeitos históricos.

Para Monteiro (1995), essa perspectiva histórica eurocêntrica, obscureceu a complexidade das experiências indígenas e contribuiu para sua marginalização nas narrativas históricas. Em oposição a esse paradigma, Monteiro propõe o reconhecimento dos povos indígenas como sujeitos históricos, dotados de agência, cujas trajetórias são marcadas por formas próprias de historicidade, bem como por complexas dimensões sociais, políticas e cosmológicas, evidenciando sua atuação ativa nos processos de formação da sociedade colonial e nacional.

Monteiro destaca que um dos grandes desafios da historiografia brasileira contemporânea é conseguir romper com uma tradição que frequentemente estuda e escreve sobre os povos indígenas a partir de um olhar eurocentrado que os concebia como grupos estáticos e fadados à extinção diante do avanço da sociedade colonial.

A historiografia, como toda ciência, está intimamente ligada ao poder. Keith Jenkins, (2017, p.51) afirma: “Que o conhecimento está relacionado ao poder e quem está no poder distribui e legitima o conhecimento”. Os consensos de caráter geral são definidos por quem está no poder e ele reitera “que todo consenso (temporário) só é

alcançado quando as vozes dominantes conseguem silenciar de forma velada ou explícita as outras vozes” (Jenkis, 2017, p. 47).

Tendo em vista as considerações do historiador Keith Jenkis é fundamental nos questionarmos a quem o conhecimento produzido pelos historiadores e debatido nas salas de aulas (seja da universidade ou nas escolas) tem servido. Isso porque não devemos ignorar que, apesar das tentativas, principalmente no pós Segunda Guerra, em criarmos sociedades justas, plurais, democráticas e que valorizem os direitos humanos, ainda vivenciamos situações em que determinados grupos (não raros atuantes enquanto agentes estatais e governamentais) trabalham para minar a diversidade de crenças e culturas e trabalham de forma violenta visando exterminar aquele considerado outro³

Sabemos que o poder em mãos de governos que negam os direitos humanos, a pluralidade de ideias, crenças, cultura, leva a múltiplas formas de violências, perseguições, extermínios em massa, barbárie e genocídio. A exemplo disso, tivemos no Brasil, o governo de Jair Bolsonaro, que se mostrava opositor dos direitos humanos. Segundo Silva, Filho, (2023, p. 3).

O momento atual no Brasil, nos traz inúmeros exemplos de ataques aos direitos de minorias e de grupos em posições minoritárias incitados pelo próprio presidente, seus filhos e por parlamentares nas esferas municipal, estadual e federal. Outro exemplo do autoritarismo, que se reflete no campo parlamentar, remete à ameaça ao parco direito ao aborto das mulheres estupradas no Brasil, que se torna objeto de propostas legislativas que pretendem derrubá-lo (Saffioti, 2004; Silva & Martins, 2019).

A escritora africana Chimamanda Ngozi Adichie, em uma palestra proferida em 2009, falou sobre “O perigo de uma história única” e advertiu:

É impossível falar sobre a história única sem falar sobre poder. Existe uma palavra em igbo na qual sempre penso quando considero as estruturas de poder no mundo: nkali. É um substantivo que, em tradução livre, quer dizer “ser maior do que outro”. Assim como o mundo econômico e político, as histórias também são definidas pelo princípio de nkali: como elas são contadas, quem as conta, quando são contadas e quantas são contadas depende muito de poder (Adichie 2019, p. 12).

³ A Lei do Marco Temporal, aprovada pelo Senado Federal, em 21 de setembro de 2023, afronta os direitos conquistados pelos povos indígenas e afeta também as políticas indigenistas, sendo considerada uma violação dos direitos territoriais.

O poder, segundo Adichie (2019, p. 12), “é a habilidade não apenas de contar a história de outra pessoa, mas de fazer que ela seja sua história definitiva”.

O poeta palestino Mourid Barghouti escreveu que, se você quiser espoliar um povo, a maneira mais simples é contar a história dele e começar com “em segundo lugar”. Comece a história com as flechas dos indígenas americanos, e não com a chegada dos britânicos, e a história será completamente diferente. Comece a história com o fracasso do Estado africano, e não com a criação colonial do Estado africano, e a história será completamente diferente. (Adichie, 2019, p.12)

Apoio-me nas palavras de Chimamanda Ngozi Adichie e Circe Bittencourt, que acreditam que a escrita da história, bem como o ensino dessa disciplina, tem o dever de quebrar esse silenciamento e trazer diferentes narrativas, sobre a História, buscando sempre a pluralidade de ideias e a construção da cidadania. Circe Bittencourt fala da importância da cidadania para a democracia, que de acordo com a autora é:

um tema fundamental para adequar-se o ensino da disciplina à demanda da sociedade brasileira atual por uma contínua consolidação do Estado Democrático do Direito (o que passa pelo conhecimento do passado e do presente para não se cometer os mesmos equívocos de certos períodos da história nacional e mundial, marcados pela violação de direitos fundamentais, sobretudo em sociedades que passaram pela experiência de regimes autoritários e totalitários), observar-se a importância da participação política de diversos setores e movimentos sociais e políticos nas lutas, negociações e conquistas de direitos políticos, sociais e civis, e criar-se memórias e identidades individuais e coletivas a partir do estudo comparativo de culturas e sociedades em diversos tempos e espaços. (Bittencourt, 2006, p. 18).

A Constituição Federal de 1988 representou um marco jurídico e político ao reconhecer os povos indígenas como cidadãos brasileiros, assegurando-lhes a cidadania plena e rompendo com a lógica tutelar que historicamente orientou a política indigenista no país. Tal reconhecimento se expressa de forma explícita no artigo 231, que afirma:

São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens. (BRASIL, 1988, art. 231).

Ao reconhecer os direitos originários e a legitimidade das formas próprias de organização social e cultural, a Constituição de 1988 afirmou o direito à diferença como princípio estruturante da cidadania indígena.

Complementarmente, o artigo 232 reforça a condição dos povos indígenas como sujeitos plenamente capazes no âmbito jurídico-político, ao estabelecer que: “Os índios, suas comunidades e organizações são partes legítimas para ingressar em juízo em defesa de seus direitos e interesses, intervindo o Ministério Público em todos os atos do processo” (Brasil, 1988, art. 232).

Nesse sentido, articular o ensino de História à temática indígena e à noção de cidadania implica engajar-se em uma prática pedagógica coerente com os princípios constitucionais, que reconheça os povos indígenas não como objetos de estudo ou remanescentes de um passado em vias de desaparecimento, mas como sujeitos históricos contemporâneos, dotados de agência política, historicidade própria e direitos assegurados. Tal perspectiva dialoga com a historiografia recente, que enfatiza o protagonismo indígena e a necessidade de narrativas históricas comprometidas com a pluralidade étnica e cultural da sociedade brasileira (Monteiro, 1994; Cunha, 2012).

A importância do ensino da história na construção da cidadania, na luta por direitos e na manutenção dos direitos conquistados também é compartilhada por Pinski (2010, p. 57):

Acredito que uma “educação em direitos humanos” – em particular, uma “educação histórica em direitos humanos”- seja não apenas importante para o estudante no que diz respeito aos temas trabalhados em sala de aula como também imprescindível para a sua formação como sujeito de direitos, ou seja, para a sua formação como cidadão, pois, sem o conhecimento dos seus direitos reconhecidos legalmente pelo Estado, ou sem a consciência crítica que o estimule à luta por novos direitos legitimamente aceitos pela sociedade, o estudante (na verdade, qualquer indivíduo) dificilmente poderá ultrapassar as barreiras existentes à sua inclusão numa comunidade política.

No Brasil, atualmente, muitas narrativas negacionistas, revisionistas e contrárias à democracia têm surgido com o objetivo deslegitimar algumas lutas e conquistas de grupos que historicamente foram explorados e/ou marginalizados em nossa sociedade, como negros, quilombolas, indígenas e mulheres.

A partir do impeachment da presidenta Dilma Rousseff, em 2016, a instabilidade política no Brasil se aprofundou e o cenário polarizado impulsionou o

crescimento de discursos extremistas. Diversas análises apontam como esse evento marcou uma mudança significativa na política brasileira, com consequências que se refletem até hoje.

Marcos Nestor Stein (2021, p.1), em seu artigo, “Considerações sobre a produção e a divulgação do conhecimento histórico em tempos de negacionismo” publicado na Revista Brasileira de História, nos fala que devemos ficar alertas: “Diversos acontecimentos históricos ocorridos no Brasil e em outros países foram objetos de manifestações que distorciam, falseavam e/ou contrariavam fatos e resultados de pesquisas de historiadores[...]”. (Stein. 2021, p.1)

A negação do Holocausto é um desses temas distorcidos e o direito dos negacionistas de fazer parte nas redes sociais foi inclusive defendido pelo presidente e cofundador do Facebook, Mark Zuckerberg. A defesa da propagação das informações distorcidas dos fatos históricos, implica em mais pessoas tendo acesso, a conteúdos não fundamentados, influenciando diretamente na democracia dos países como retratado no filme Rede de ódio, analisado no trabalho Fake news que matam: realidade reproduzida em rede de ódio.

Não se trata de não aceitar questionamentos em torno da escrita da história, mas de reafirmar o caráter fundamental da História como Ciência e Arte: diz Stein (2021, p.1): “uma operação de investigação cujos resultados devem estar constantemente submetidos ao crivo do debate, do contraditório, dos diversos mecanismos de averiguação e controle da disciplina”.

De acordo Stein, o negacionismo promovido no Brasil, por pessoas que ocuparam lugares de poder em nosso país, principalmente durante o governo de Bolsonaro, “não tem como alvo somente as Ciências da Saúde ou os pesquisadores que frequentemente nos alertam acerca da crise ambiental que nos ameaça, mas também as Ciências Humanas”.

O negacionismo histórico e político alimenta discursos que questionam a legitimidade dos direitos originários dos povos indígenas sobre suas terras. Esse tipo de negacionismo se manifesta por exemplo em propostas como a tese do marco temporal, que restringe o reconhecimento de terras tradicionalmente ocupadas, e na lentidão ou recusa na demarcação de novos territórios, o que é um fator central de conflitos, uma Violação dos Direitos Territoriais

A Lei do Marco Temporal, aprovada pelo Senado Federal, em 21 de setembro de 2023, afronta os direitos conquistados pelos povos indígenas e afeta também as políticas indigenistas, sendo considerada uma violação dos direitos territoriais.

“A Lei do Marco Temporal é um dos maiores retrocessos para a garantia dos direitos dos povos indígenas desde a promulgação da Constituição Federal de 1988”. Foi o que reforçou a presidenta da Fundação Nacional dos Povos Indígenas (Funai), Joenia Wapichana (Brasil, 2025):

a legislação impacta não somente a demarcação de terras, mas também a implementação da política indigenista como um todo. De acordo com a tese do marco temporal, os povos indígenas só têm direito a terras que já ocupavam em 5 de outubro de 1988, data da promulgação da CF. Tal requisito compromete a demarcação de terras.

A presidenta da Funai, Joenia Wapichana, que assumiu o cargo em fevereiro de 2023 e foi nomeada para presidir a Funai, destacou que a tese jurídica “desconsidera o histórico de violência, as remoções forçadas de povos indígenas de seus territórios e a resistência de cada povo”.

O negacionismo sustenta e perpetua o racismo e o preconceito contra os indígenas, adjetivando suas culturas como inferiores ou primitivas. Isso contribui para a exclusão social, a desvalorização de seus conhecimentos tradicionais e a falta de acesso a serviços públicos de qualidade, como saúde e educação diferenciada.

Diante desses problemas que envolvem disseminação de informações falsas, conteúdos de ódio, racismo e preconceito, como nós professores de História, devemos e podemos nos colocar para garantir que o ensino não seja descomprometido com a realidade, mas que ao mesmo tempo, cumpra com os modelos educacionais e conteúdos programáticos presentes nos projetos elaborados a nível nacional e local?

Essas perguntas estão longe de ser respondidas. E na verdade suas respostas são forjadas no fazer-se cotidiano da sala de aula, mediante as dificuldades e possibilidades apresentados na realidade escolar.

Neste aspecto, o grande desafio do professor no tempo presente, para além de garantir a existência e permanência da História como disciplina no currículo escolar, está na luta por garantir que não ocorra um esvaziamento da disciplina, seja de seu conteúdo político, seja do seu teor significativo para combater o falseamento da

história vivida. Esses são capítulos da História da disciplina de História que ainda estão sendo escritos.

De acordo com Mello e Ferreira (2019, p.19-20):

Agora mais do que nunca, é preciso suspender temporariamente as divergências no campo acadêmico e unir-se para concomitantemente, assegurar a própria disciplina de história no currículo escolar e dentro dela derrubar as narrativas fechadas e única daqueles que adotam uma postura belicosa e agressiva contra os partidos de esquerda, contra os movimentos sociais, contra os sindicatos e contra as associações populares, suas demandas e bandeiras de luta e atacam os direitos humanos.

Para o historiador canadense, Christian Laville, um especialista em didática da história, memória e ensino da história, o ensino de História, no período pós-Segunda Guerra Mundial, com uma vitória da democracia na maioria dos países ocidentais, transformou-se em uma disciplina alinhada à função primordial de uma formação para a cidadania participativa e, nessa perspectiva, deveria “desenvolver (nos alunos) as capacidades intelectuais e efetivas necessárias para esta forma de construção política democrática” (Laville, 1999, p.152).

De acordo com Mello, Ferreira (2019), baseando-se em Laville “o poder atribuído ao Ensino de história, de que a história escolar pode manipular a consciência das crianças e jovens é uma ilusão”. Isso porque, na prática social, outras agências já concorriam fortemente com as narrativas difundidas na escola. (Mello, Ferreira, 2019, p. 19-20)

Agências tais como a família, o meio circundante, as próprias circunstâncias históricas e os meios de comunicação assumiam cada vez mais o papel relevante na formação das crianças, relativizando o papel da história escolar.

Contudo, mesmo não sabendo com clareza os limites do ensino de história, Laville adverte que:

Não podemos negligenciar sua função social declarada de, digamos, superem essa perspectiva e; formar indivíduos autônomos e críticos e levá-los a desenvolver as capacidades intelectuais e afetivas adquiridas, fazendo com que trabalhem com conteúdos abertos e variados e não com conteúdos fechados e determinados como ainda são com frequência as narrativas e sobretudo; “senão essas guerras de narrativas desencadeadas em todo o mundo vão acabar gerando somente perdedores, tanto no que diz respeito a identidade nacional quanto em relação a vida democrática. (Laville, 1999, p. 137).

A guerra de narrativas descrita por Laville, tem nas redes sociais mais uma ferramenta de difusão. Discursos de ódio contra os povos indígenas são produzidos e reproduzidos constantemente. A história indígena e o ensino de história indígena, também são permeadas por essas questões e sofrem a influência das mídias digitais, que disseminam informações falsas, preconceituosas ou racistas contra os povos indígenas.

A exemplo disso, temos a discussão do caso que envolve a “Barragem Norte”, que foi construída em terras demarcadas da etnia Laklânõ Xokleng, no município de José Boiteux, em Santa Catarina.

Em 2023, o fechamento da Barragem Norte e a consequente inundação que destruiu moradias, deixou dezenas de famílias indígenas em pânico diante da possibilidade de que a estrutura, sem manutenção há anos, rompesse e varresse o que sobrou do território. Para o povo Laklânõ Xokleng, a decisão de fechar as comportas foi o episódio mais recente de um ciclo sem fim de violência e racismo pautado na desinformação.

Nas redes sociais, comentários cheios de ódio sobre o episódio escancararam o preconceito e as informações falsas de que “índio é vagabundo” e que “índio tem iPhone e Hilux”. “Uma das maiores mentiras que dizem por aí é a de que o ‘índio’ não precisa de terra, que ‘índio’ ganha tudo. É mentira. Hoje, dependemos de doações para sobreviver”, diz Nicácio Mariano, liderança xokleng ligada ao cacique do território.

Para os Laklânõ Xokleng, e demais povos indígenas, a terra não é apenas um bem econômico ou patrimonial, que pode simplesmente ser comprado e vendido, como acontece na cultura dos não indígenas. A terra ou território onde vivem é um elemento central da existência coletiva desses povos. O território é o espaço no qual se inscrevem a memória ancestral, os mitos de origem, os rituais, as formas de organização social e os sistemas próprios de conhecimento. Conforme argumenta Manuela Carneiro da Cunha, a relação entre povos indígenas e território é indissociável da reprodução física e cultural dessas sociedades, pois é no território que se estruturam suas formas de vida e suas cosmologias (Cunha, 2012).

As sociedades indígenas, estão diretamente integradas ao território em que nascem e vivem, pois, a terra, além de fornecer os subsídios para esses grupos humanos, também é o lugar da ancestralidade, abrigando cemitérios, locais sagrados e referências simbólicas fundamentais para a construção da identidade coletiva.

A perda ou restrição dos territórios tradicionais produziu e ainda produz impactos profundos e duradouros sobre os povos indígenas e sabemos historicamente como os processos de expropriação territorial intensificados desde a colonização até os projetos desenvolvimentistas do século XX, comprometeram a continuidade das práticas culturais, a transmissão de saberes tradicionais e a organização comunitária. A ruptura com o território afeta diretamente os sistemas econômicos indígenas, baseados na caça, pesca, coleta e agricultura tradicional, gerando vulnerabilidade social e dependência de políticas assistenciais (Ribeiro, 1996).

Além disso, no plano simbólico e cosmológico, a perda da terra representa uma ruptura existencial, uma vez que afeta a relação com os ancestrais e com os seres espirituais que habitam o território. Estudos históricos e antropológicos indicam que deslocamentos forçados estão associados ao aumento de conflitos internos, adoecimento físico e mental, insegurança alimentar e violência, revelando que a questão territorial é indissociável da sobrevivência material e cultural dos povos indígenas (Baniwa, 2006; Monteiro, 1994).

Para os povos indígenas, o território é coletivo, relacional e inseparável da vida social e espiritual, diferentemente dos não indígenas, que se baseiam na concepção ocidental moderna, consolidada no contexto da colonização e do capitalismo e que percebem a terra apenas como propriedade privada, passível de exploração econômica e regulada por critérios de produtividade e valor de mercado (Fausto, 2010).

Essa divergência de concepções está na base de grande parte dos conflitos territoriais no Brasil contemporâneo. Como destaca John Manuel Monteiro, a imposição da lógica da propriedade privada sobre territórios tradicionalmente ocupados por povos indígenas constitui uma forma de violência histórica e estrutural, pois deslegitima outras formas de relação com o espaço e nega a pluralidade cultural que caracteriza a formação da sociedade brasileira (Monteiro, 1994). Nesse sentido, os conflitos fundiários não devem ser compreendidos apenas como disputas materiais, mas como embates entre projetos históricos, culturais e cosmológicos distintos e nesse embate os povos indígenas sofrem com os estereótipos diversos e vistos muitas vezes como um entrave ao progresso.

Txulunh Gakran, integrante do movimento Juventude Xokleng, discorreu sobre a visão negativa e estereotipada sobre os povos indígenas:

A gente vê a reprodução de um modo de ver os indígenas como pessoas que não estão andando com o tempo, que não evoluem, que devem ficar sempre no cantinho, na aldeia, fechadas. Vemos a reprodução de um 'índio' muito estereotipado. Isso não é só com a gente, os xokleng, mas com todos os povos indígenas no Brasil. É uma tentativa de deixar a gente no passado, no esquecimento. Vemos como uma tentativa de nosso apagamento (Macário, 2025).

Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística IBGE (2022), o Brasil tem 391 povos e 295 línguas indígenas, cada qual com sua própria história, cultura e forma de existir. A tentativa histórica de padronizar, silenciar e congelar essas identidades também ecoa nas mídias e o exemplo mais recente foi a divulgação de um vídeo dos bastidores da viagem de Luciano Huck ao Parque Indígena do Xingu que reacendeu um debate sobre representação e controle da imagem indígena na mídia. Nas gravações, feitas em agosto e divulgadas em dezembro de 2025, a equipe de Huck, orienta indígenas sobre como deveriam aparecer diante das câmeras pedindo para esconder celulares, retirar roupas consideradas “não tradicionais” e até comentários como “tira a roupa” e “limpa a cultura de vocês aí”.

Em outro momento, Huck diz que celulares “mexem na cultura original”, reforçando a visão ultrapassada de que só existe um “indígena de verdade” aquele encaixado na estética inventada pelo olhar colonial.

Indígenas e ativistas reagiram com indignação nas redes sociais, com vídeos e notas, criticando a fala por desvalorizar a cultura indígena contemporânea e reforçar a ideia de um indígena “puro”, sem tecnologia ou modernidade.

A APIB publicou uma nova nota de repúdio em relação às declarações feitas por Luciano Huck (Carvalho, 2025). Em nota, a APIB expressou “profunda indignação” com o comentário de Huck para que fosse “limpa a cultura” dos povos visitados.

A entidade reafirmou que a identidade indígena não depende da ausência de objetos modernos: “Nossa identidade não se mede por objetos, mas por ancestralidade, território, memória e luta”, destacou a articulação. A cacica Aliã Wamiri e outros questionaram o que seria uma “cultura limpa”, ressaltando o impacto da tecnologia e a autonomia dos povos indígenas sobre seus modos de vida.

As comunidades indígenas perceberam e se apoderaram desse terreno fértil que é a internet para reafirmar ainda mais seu protagonismo, favorecendo a autoria na vida pessoal e coletiva especialmente dos jovens. Os povos indígenas

representados por diversos personagens não fictícios estão aproveitando os recursos midiáticos e estão escrevendo ou reescrevendo suas próprias histórias e disponibilizando nas redes sociais.

Célia Xakriabá é um desses exemplos e em suas redes sociais compartilha principalmente conteúdos relacionados às lutas indígenas, como textos, denúncias, eventos, imagens e vídeos. Em suas postagens do Instagram, ela busca desconstruir narrativas estereotipadas:

O indígena não é aquele que você conhece dos antigos livros de história, porque não foi ele que escreveu o livro então nem sempre a sua versão é contada". Ele não está apenas na aldeia tentando sobreviver, ele está na cidade, na universidade, no mercado de trabalho, na arte, na televisão, porque o Brasil todo é terra indígena ((Universidade Federal de Minas Gerais, 2022).

Outro exemplo de utilização das mídias é Edgar Kanaykõ que em seu canal no YouTube disponibiliza diversos vídeos com conteúdos das vivências Xakriabá, registros de conferências, de atos políticos e encontros de povos indígenas de comunidades diferentes.

O contato dos povos indígenas com a internet tem várias motivações. Uma das primeiras comunidades a se conectar à rede mundial de computadores foi a dos Ashaninka, que vive na região do Alto-Juruá (AC), na divisa de Brasil e Peru. Hoje, a tecnologia faz parte da vida da comunidade Ashaninka, que tem um blog e utiliza o Twitter para se comunicar.

Para se defender dos madeireiros peruanos, que desmatavam as florestas, prejudicavam seus recursos e muitas vezes entravam em atritos com a comunidade, os Ashaninka resolveram inovar e, munidos de um painel solar para captar a energia e um computador, eles enviavam e-mails para Organizações Não Governamentais (ONGs) e para o governo, fazendo denúncias. As informações eram recebidas na Presidência da República e repassadas à Polícia Federal e ao Comando do Exército (Bueno, 2013).

Tudo isso pode ser aproveitado em sala de aula, em forma de vídeos, filmes, imagens, livros entre outros, nas abordagens sobre a história indígena, indo além dos conteúdos muitas vezes fechados trazidos nos livros didáticos.

Em sala de aula eu percebi como os alunos preferem conteúdos em forma digital e aproveitando essa proximidade e esse gosto dos estudantes pelas redes

sociais, em minhas aulas utilizo toda a gama disponível de sites e endereços eletrônicos de diferentes povos indígenas, que utilizam essas ferramentas para difundir sua própria história e cultura.

Cabe novamente aos professores em geral e, principalmente do ensino de história, desconstruir narrativas preconceituosas sobre a história indígena e aproveitar também a vasta gama de possibilidades e recursos das mídias sociais para socializar os conhecimentos e as narrativas dispostos em conteúdos criados pelos próprios indígenas.

João Pacheco de Oliveira e Maria Regina Celestino de Almeida, no prefácio do livro “Protagonismo indígena na história”, afirmam:

o ponto de partida é o reconhecimento de que os povos indígenas devem ser abordados como verdadeiros protagonistas da história do Brasil. Infelizmente ainda hoje esta não é a prática comum na maioria dos manuais disponíveis para a formação escolar, contribuindo para que continue a se reproduzir sobre os povos indígenas uma visão preconceituosa e equivocada. (Oliveira; Almeida, 2016, p.11).

Diante do exposto ao longo deste capítulo, torna-se evidente que a temática indígena ocupa um lugar central nas disputas do tempo presente e, conseqüentemente, no campo do ensino de História. A Constituição Federal de 1988 representou um marco ao reconhecer a cidadania plena dos povos indígenas ao afirmar que “são reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições” (Brasil, 1988, art. 231), rompendo juridicamente com séculos de políticas tutelares e assimilacionistas. Esse reconhecimento jurídico articula-se aos avanços da historiografia, que passou a compreender os povos indígenas não mais como objetos de estudo ou grupos fadados ao desaparecimento, mas como sujeitos históricos dotados de agência. Como assinala John Manuel Monteiro, o desafio contemporâneo consiste em reconhecê-los como “sujeitos históricos plenamente inseridos em processos de mudança social” (Monteiro, 1995, p. 20).

Contudo, o avanço de discursos e iniciativas que tensionam a democracia deslegitimam a ciência histórica e ameaçam os direitos indígenas — especialmente no contexto das discussões em torno da tese do Marco Temporal — evidência que tais conquistas permanecem em disputa. Nesse cenário, o ensino de História assume um papel fundamental, pois abordar a temática indígena à luz dos princípios constitucionais e da historiografia recente não se configura apenas como uma

exigência curricular, mas como um compromisso ético e político, voltado à defesa da pluralidade histórica, da cidadania democrática e do reconhecimento dos povos indígenas como sujeitos plenos de direitos (Cunha, 2012).

CAPÍTULO 2 - O POVO LAKLÃNÕ-XOKLENG NO PLANALTO NORTE DE SANTA CATARINA

Apesar das histórias dos povos indígenas do sul do Brasil serem praticamente invisíveis nos livros didáticos, muito conhecimento se tem desses povos pelos estudos etnográficos de Francisco S. G. Schaden, um dos principais autores sobre os costumes, língua e características do povo Xokleng, servindo de base para estudos posteriores de historiadores e antropólogos, como Silvio Coelho dos Santos e Darcy Ribeiro, entre outros importantes nomes da antropologia brasileira ((Schaden, 1958; Santos, 1973; Bittencourt, 2004).

De acordo com Santos (1987) no século XIX havia pelo menos três grupos da etnia Xokleng em Santa Catarina e seus campos de caça se estendiam ao Rio Grande do Sul, e atingiam as proximidades dos campos de Curitiba e Guarapuava, no Paraná. Ainda de acordo com Santos, desses três grupos, um vivia no centro do território catarinense, ocupando o médio e o alto Vale do Itajaí. O segundo grupo dominava o Sul, com base nos vales do Capivari e Tubarão. O terceiro ocupava as cabeceiras do Rio Negro, na atual fronteira de Santa Catarina e Paraná.

Esse apontamento de Silvio Coelho dos Santos sobre a existência de três grupos da etnia Xokleng, é contestada pelos Laklãnõ Xokleng, que afirmam que existiram quatro grupos de Xoklengs em Santa Catarina. (Gakran, 2005).

Santos ressalta, ainda, que os Laklãnõ-Xokleng eram os indígenas que dominavam todo o planalto catarinense, até o início do século XIX, vivendo nas florestas de araucárias à beira dos rios Negro, Iguaçu e Timbó.

Figura 02: Território Histórico dos Xokleng



De acordo com Ribeiro (1997) os Xokleng viviam exclusivamente da caça e da coleta, não dispoñdo de canoas nem técnicas sistemáticas de pesca, embora seu território fosse cortado por vários rios caudalosos que eles precisavam atravessar frequentemente.

A palavra Xokleng, utilizada para designar esse povo indígena, significa “taipa de pedra”. Xokleng também é o nome do idioma desse povo que pertence à família linguística Jê, do tronco Macro Jê. Juntamente com a língua Kaingang formam o ramo Jê Meridional.

Silvio Coelho dos Santos (1973), observa que os Xokleng também foram identificados por denominações como “Bugre”, “Botocudo”, “Aweikoma”, “Xokrén” e “Kaingang”. Contudo, é importante destacar que o termo Bugre é usado no sul do Brasil para se referir genericamente aos povos indígenas carregando forte conotação pejorativa, ao associá-los às ideias de selvageria e hostilidade. Já o termo “botocudo” decorre do uso do tembetá, adorno labial utilizado por homens adultos.

Nesse contexto, cabe uma reflexão a partir das contribuições de Aníbal Quijano. Para o autor, a construção de identidades na Modernidade é um dos produtos da colonialidade do poder. Essas identidades operam como mecanismos de classificação social fundamentados na ideia de raça. Assim, é importante destacar que nenhuma das denominações anteriormente mencionadas resulta de processos

de autodenominação indígena. Ao contrário, trata-se de classificações externas, produzidas por agentes coloniais e sustentadas por relações de poder que hierarquizam grupos humanos a partir de critérios políticos, sociais e raciais.

Na perspectiva da colonialidade do poder, selvagem não é apenas aquele diferente do considerado civilizado (europeu), mas também aquele que encarna um “passado vivo”. A classificação de grupos como selvagens legitimava ações de tutela e exploração do trabalho e de suas terras. O termo selvagem retira a humanidade do outro, mas também é o termo utilizado para nomear aqueles que resistiram ao processo de domesticação e desumanização.

Figura 03: Xokleng⁴



Fonte: Internet, 2026

Na contemporaneidade, a denominação "Xokleng", amplamente difundida a partir dos estudos de Silvio Coelho dos Santos, vem sendo gradativamente substituída, no âmbito interno da comunidade, pelo termo "Laklãnõ", cuja tradução é geralmente associada às expressões "gente do sol" ou "gente ligeira". Essa substituição insere-se em um movimento mais amplo de fortalecimento identitário, marcado pela revitalização da língua, pelo registro escrito de narrativas tradicionais e pela valorização do bilinguismo (Instituto Socioambiental [s.d.]).

⁴ CACIQUE Camrém, *líder dos Xokleng à época do contato com E. Hoerhan*. Fotografia. Autoria provável de E. Hoerhan. Acervo Arquivo Histórico José Ferreira da Silva (AHJFS), Fundação Cultural de Blumenau. Instituto Socioambiental (ISA). Disponível em: https://img.socioambiental.org/d/239183-1/xokleng_2.jpg. Acesso em: 26 jan. 2026.

Nesse contexto, destaca-se a contribuição de Namblá Gakran, mestre em Linguística e integrante do povo Laklãnō-Xokleng, que problematiza a utilização da denominação "Xokleng" ao afirmar:

(...) O nome Xokleng é demarcador do olhar do colonizador sobre comunidade e não desta, como povo. Como membro dessa comunidade, afirmo que o povo nunca se sentiu confortável com essa denominação, porque segundo os idosos, o nome Xokleng, foi dado por pesquisadores e não os identifica como povo devido ao significado (...) Assim, num processo recente de resgate de nossa história, de nossas origens e de nossos direitos, há alguns anos, a comunidade iniciou um processo de re-denominação procurando resgatar aquele que considera o verdadeiro nome que nos distingue e identifica enquanto povo (...) conclui-se que o nome Xokleng, de maneira equivocada ou preconceituosa identificava o povo como homens da montanha ou que vivem debaixo de paredões de pedra ou povo da caverna, ou finalmente homens como aranhas (Gakran, 2005, p. 13-14).

A reflexão apresentada por Gakran permite compreender a adoção do termo Laklãnō como parte de um processo mais amplo de reafirmação identitária e de valorização dos saberes tradicionais. À luz das contribuições de Quijano (2005), tal movimento pode ser interpretado como uma manifestação dos processos de descolonização do ser e do saber, uma vez que busca questionar categorias impostas historicamente por agentes externos e recuperar formas próprias de autodefinição.

Segundo Santos (1973), a identificação de diversos grupos indígenas foi frequentemente realizada a partir de características físicas ou culturais observadas por colonizadores, viajantes e pesquisadores. Entre os exemplos citados pelo autor estão os Xokleng, associados ao uso do botoque labial, e os Kaingang, identificados pelo corte de cabelo característico em formato de coroa. Dessa forma, difundiram-se denominações como "botocudo" e "coroados", amplamente utilizadas no Sul do Brasil para designar diferentes grupos indígenas.

Gakran Namblá, por sua vez, argumenta que:

Pela falta de conhecimento acerca da diversidade de povos indígenas na região sul do país, esses grupos foram identificados erroneamente, inclusive por estudiosos e pesquisadores da metade do século XX, como sendo Kaingangs, denominação esta que ainda é usada para outra tribo que também habita a mesma região. Mais tarde, passaram a ser chamados de Xoklengs ou Xokrens que pode significar, na língua deles, "aranha" ou "taipa de pedra" (Gakran; Campos, 2021, p. 3).

Mais do que simples desconhecimento, contudo, esse processo pode ser

compreendido como parte de uma lógica colonial de produção do conhecimento. A homogeneização das populações indígenas desempenhou papel importante nos projetos de colonização, uma vez que reduzia a pluralidade de povos, línguas e identidades a categorias genéricas e simplificadoras. A própria categoria "índio" constitui um exemplo desse processo de uniformização, que obscureceu diferenças socioculturais significativas entre os diversos povos originários.

Nessa perspectiva, Quijano (2005) argumenta que a colonialidade do poder não se limitou à exploração econômica e territorial, mas promoveu também a destruição ou subalternização dos sistemas de conhecimento dos povos colonizados. Durante séculos, os povos indígenas foram levados a interpretar a si mesmos por meio das categorias produzidas pelos grupos dominantes, processo que contribuiu para a desvalorização de suas cosmologias, línguas, formas de organização social e memórias coletivas. Segundo Quijano (2005, p. 127):

Todo conhecimento dos povos indígenas, foi considerado "atrasado", "bárbaro", "selvagem", "inferior", e ignorados todos seus saberes e memórias ancestrais. Uma das mais ricas heranças intelectuais e artísticas da espécie não só ficou destruída, mas, sobretudo sua parte mais elaborada, mais desenvolvida e avançada, ficou inacessível para os sobreviventes desse mundo. Daí em diante, e até não há muito, eles não poderiam ter ou produzir signos e símbolos próprios senão nas distorções da clandestinidade ou nessa peculiar dialética entre a imitação e a subversão, característica do conflito cultural, principalmente nas regiões andinoamazônica, centro e norte-americanas.

A produção de discursos e narrativas legitimadoras das relações de dominação constitui um dos elementos centrais da colonialidade. Conforme observa Nascimento (2009), o poder moderno articula formas específicas de conhecimento que, por sua vez, validam e reproduzem determinadas estruturas de poder. Nesse processo, saber, poder e identidade constituem dimensões inseparáveis.

Já a decolonialidade é a ação contra a colonialidade: é um movimento político e teórico. A decolonialidade como história e práxis existe há mais de 500 anos, por meio de lutas, ações, resistência e contra os padrões de poder (Walsh, Mignolo e Linera, 2006, p. 46), A decolonialidade se configura como uma luta viva, não tem receitas nem estratégias pré-definidas.

Walter Mignolo (1998) destaca que o projeto moderno europeu buscou universalizar determinadas narrativas históricas, subordinando ou silenciando histórias locais e formas alternativas de produção do conhecimento. A valorização das

experiências históricas dos povos indígenas, nesse sentido, constitui um importante movimento de enfrentamento às hierarquias epistemológicas construídas pela modernidade ocidental.

A sociedade Xokleng era composta por diversos grupos que ocupavam diferentes territórios e mantinham relações complexas entre si, incluindo conflitos internos e enfrentamentos com grupos invasores. Conforme observa Ribeiro (1979), mesmo diante da crescente pressão exercida pela expansão colonial e pelas ações dos bugreiros, esses grupos não chegaram a constituir uma aliança ampla e duradoura contra os invasores.

Neste trabalho, utiliza-se a expressão Laklãnõ-Xokleng para designar especificamente o grupo que historicamente ocupou o Planalto Norte catarinense e que atualmente participa do processo de retomada territorial na Floresta Nacional de Três Barras. A denominação Xokleng será empregada quando a referência disser respeito ao conjunto dos grupos historicamente associados a essa etnia.

Dentro do sistema de categorias estabelecidas por Ribeiro (1979), os Xokleng encontravam-se, ao longo do século XIX, entre os grupos considerados isolados, caracterizados por contatos esporádicos e não sistemáticos com a sociedade nacional. Essa condição, contudo, não significava ausência de interação com outros grupos humanos, mas sim a manutenção de relativa autonomia diante da expansão das frentes colonizadoras

Embora o território Xokleng tenha sido progressivamente ocupado ao longo dos séculos XVIII e XIX, os grupos Laklãnõ-Xokleng que habitavam o Planalto Norte catarinense permaneceram relativamente isolados até as primeiras décadas do século XX. Nesse período, enfrentaram sucessivas investidas de colonizadores, companhias de colonização e grupos armados que avançavam sobre seus territórios ancestrais. Para os Laklãnõ, eles eram os outros:

Quem são eles? Jug Dil? Alguma tribo Kaingang? Não ji (neta). Eles são os outros. Fique longe deles! Eles são ruins? Não. eles e seus bichos de criação costumam subir a serra desde que seu bisavô era um garotinho. Alguns deles ficaram com suas famílias ao longo desse extenso carreiro que atravessa muitas florestas, rios e campos. Alguns de nós até chegaram a trocar presentes e caça com essa gentemas na maioria das vezes eles nos evitam e nós evitamos eles (Gakran; Campos, 2021, p. 3).

Nas narrativas históricas do povo Laklãnõ-Xokleng, observa-se a descrição

do processo gradual de ocupação de seus territórios ancestrais por grupos de imigrantes europeus. À medida que novas vilas eram fundadas e as áreas de colonização se expandiam, tanto os Laklãnõ-Xokleng quanto os Kaingang viram seus espaços de circulação e ocupação tradicional serem progressivamente reduzidos⁵. Após a ocupação do litoral e o avanço das frentes colonizadoras pelos vales dos rios Itajaí e Itapocu, o movimento de expansão dirigiu-se para a região serrana e, posteriormente, para o Planalto Norte catarinense. Segundo Lins (2010, p. 24):

O processo de colonização das terras localizadas entre o litoral e o planalto catarinense não levou em consideração a presença de povos indígenas. Essas terras – consideradas pelo Governo como desabitadas – foram sendo colonizadas pelos imigrantes provenientes da Europa. Assustados com a colonização litorânea e com a do vale do Itajaí, os bugres concentraram-se acudados, na região serrana catarinense.

Nesse contexto, torna-se importante discutir a noção de "vazio demográfico". Segundo Mota e Novak (2016), essa concepção constituiu uma construção ideológica utilizada para legitimar a ocupação de territórios indígenas e a expansão dos projetos colonizadores. Sua difusão contou com a participação de diversos agentes sociais, incluindo o Estado, as companhias colonizadoras e setores da produção acadêmica, especialmente da historiografia tradicional. Ao analisarem o caso paranaense, os autores argumentam que os efeitos desse discurso ultrapassaram os aspectos políticos e econômicos, contribuindo para o apagamento da presença indígena na história social da região. Embora suas reflexões estejam voltadas principalmente ao estado do Paraná, suas contribuições oferecem importantes elementos para a compreensão de processos semelhantes ocorridos em Santa Catarina.

Com o avanço da ocupação colonial sobre o território catarinense, grupos Laklãnõ-Xokleng deslocaram-se para áreas tradicionalmente associadas aos Kaingang. Entretanto, essas mesmas regiões já vinham sendo apropriadas pela população não indígena para atividades agropecuárias, o que resultou em novos conflitos e rearranjos territoriais. Um exemplo desse processo é apresentado por Paulo Pinheiro Machado ao analisar um acordo estabelecido entre autoridades da então Vila de Lages e grupos Kaingang, com o objetivo de conter o avanço dos Xokleng sobre áreas consideradas pertencentes ao território kaingang.

⁵ Anexo nº 1. Mapa território Xokleng.

De acordo com Machado (2001, p. 51), em meados do século XIX, aproximadamente cem indígenas Kaingang, aldeados na região de Vacaria, no Rio Grande do Sul, deslocaram-se até a Vila de Lages em busca de alimentos e vestimentas. Liderados pelo cacique Doble, reuniram-se com o delegado Guilherme Ricken, que comunicou a situação ao presidente da província, João José Coutinho. No mesmo período, autoridades locais relatavam a presença de grupos Xokleng nas proximidades da Fazenda dos Tributos. Diante desse cenário, o delegado propôs aos Kaingang que atuassem no afugentamento ou no combate aos grupos então identificados nos documentos oficiais como "botocudos".

O episódio descrito por Machado reforça a interpretação de Darcy Ribeiro (1996), segundo a qual os diferentes grupos Xokleng e Kaingang não chegaram a constituir alianças duradouras contra o avanço colonial. Enquanto isso, a ocupação de seus territórios ancestrais prosseguia impulsionada pelas políticas de imigração e colonização promovidas pelo Estado, que se intensificavam com a abertura de estradas e a fundação de novos núcleos urbanos.

A partir de 1829, com a construção da Estrada da Mata e a fundação da Vila de Rio Negro, os diversos grupos Xokleng que habitavam a região serrana passaram a sofrer um processo crescente de confinamento territorial. Progressivamente deslocados para áreas mais a oeste, também foram alvo de expedições armadas promovidas pelos chamados bugreiros, grupos financiados tanto por recursos públicos quanto por interesses privados (Tomaselli, 2013).

Apesar de parte da historiografia tradicional ter contribuído para a construção de narrativas eurocêntricas que restringem a presença indígena aos momentos iniciais da colonização, a análise dos registros históricos evidencia a permanência e a resistência desses povos ao longo de todo o processo de ocupação territorial. A própria existência dos bugreiros constitui um indicativo da continuidade da presença indígena e da oposição que esses grupos ofereceram ao avanço das frentes colonizadoras.

2.1 BUGREIROS: MATADORES DE ALUGUEL

O termo "bugreiro" deriva da palavra "bugre", expressão historicamente utilizada de forma pejorativa para designar os povos indígenas no Brasil. Os bugreiros, literalmente entendidos como "caçadores de bugres", constituíram um fenômeno

característico do processo de colonização do Sul do país, especialmente durante o período de expansão das frentes de imigração europeia. Sua atuação esteve diretamente vinculada aos interesses de colonos, companhias de colonização e agentes estatais, que buscavam assegurar a ocupação dos territórios indígenas e garantir a segurança dos núcleos de povoamento em formação.

Figura 04: “Pacificação” Xokleng



Fonte: Cimi, 2025

A violência praticada por esses grupos foi amplamente documentada por fotografias, relatórios oficiais, depoimentos e estudos historiográficos. A imagem acima, por exemplo, retrata bugreiros posando ao lado de sobreviventes Laklãnõ-Xokleng após uma expedição armada (Santana, 2020). Chama atenção o fato de os sobreviventes serem predominantemente mulheres e crianças, frequentemente capturadas e levadas para as vilas coloniais, onde passavam a viver sob a tutela de seus capturadores.

Em sua obra *O Povo Laklãnõ e os Outros*, Namblá Gakran descreve a violência dos ataques promovidos pelos bugreiros e os impactos dessas ações sobre as comunidades indígenas:

Quando o dia estava prestes a nascer, ouviram-se estrondos em vários pontos do acampamento. Apesar de atordoados e confusos, alguns guerreiros puseram-se a correr para o rancho no qual estavam guardadas suas

armas, porém, perceberam que as cordas dos seus arcos foram todas previamente cortadas. Tratava-se de um ataque cuidadosamente planejado muitos índios, sem poder reagir diante da apavorante surpresa, tornaram-se vítimas fáceis de homens que surgiram das entranhas da mata e os atacaram a golpes de facão (Gakran; Campos, 2021, p.20).

A chacina praticada pelos bugreiros era financiada pelo governo, que pagava pelos indígenas mortos. Para tanto os assassinos cortavam uma das orelhas das vítimas a fim de provar a execução do trabalho:

Entre choros e lamentações dos outros prisioneiros, Kóziklã testemunhou um ritual sinistro de cortarem as orelhas dos mortos e as guardarem em uma sacola tiracolo, em seguida os atacantes partilharam entre eles os despojos do ataque ao acampamento- arcos, flechas e utensílios artesanais, e por fim, atearam fogo nos ranchos (Gakran; Campos, 2021, p.20).

A respeito desse contexto, Darcy Ribeiro (1996) observa que os indígenas passaram a ser tratados como obstáculos ao avanço da sociedade nacional. Aqueles que resistiam à ocupação de seus territórios eram perseguidos e eliminados em nome do progresso e da expansão das fronteiras econômicas. Nas palavras do autor:

No meio desse cerco feroz, o índio era compelido a um comportamento de fera. Esgueirava-se pela mata, procurando confundir-se com ela para não ser percebido; esquivava-se de todo encontro e, quando isto era impossível, sabia que sua única chance era matar primeiro. Não tinha pouso certo, perambulava sempre, evitando deixar qualquer rastro que denunciase o rumo que tomava (Ribeiro, 1996, p.129).

A análise proposta por Ribeiro dialoga diretamente com as reflexões de Aníbal Quijano (2005) e Walter Mignolo (1998) acerca da colonialidade do poder. Este último argumenta que o conceito de “raça” foi usado como um instrumento de classificação e hierarquização dos povos colonizados, justificando com isso a exploração e a opressão desses povos.

Como afirma Quijano (2005, p. 18): "Originalmente, desde o momento inicial da Conquista, a idéia de raça é produzida para dar sentido às novas relações de poder entre ‘índios’ e ibéricos. As vítimas originais, primordiais, dessas relações e dessa idéia são, pois, os ‘índios’. em jogo”.

Para o autor, as noções de raça e colonização constituem-se de forma indissociável no processo de formação da modernidade colonial. A ideia de raça foi

produzida e utilizada como um instrumento de classificação hierárquica da população. Utilizando esses conceitos raciais, foi atribuído aos povos indígenas e africanos uma suposta inferioridade cultural, intelectual e civilizatória. Essa construção ideológica operou como fundamento para legitimar a colonização, a expropriação de territórios, a exploração do trabalho e a imposição de formas de dominação política, econômica e epistemológica. Nesse contexto, a violência — incluindo massacres, genocídios e assassinatos sistemáticos — não foi um desvio, mas um elemento constitutivo do projeto colonial, justificado pela desumanização desses grupos e pela naturalização de sua subordinação (Quijano, 2005).

Os registros da resistência indígena demonstram o quanto a tese do vazio demográfico era uma ficção com objetivos políticos bem claros, uma vez que o processo de expansão não ocorreu de forma pacífica, sendo que os territórios em questão eram ocupados e foram disputados ao longo do tempo.

A violência contra o grupo Laklãnõ Xokleng, por exemplo é descrito por Namblá Gakran. Quando capturadas, essas pessoas sofriam todo tipo de violências no caminho até as vilas, e a tentativa de fugas era punida com mais dor: "Depois que duas mulheres tentaram fugir, o líder ordenou que cortassem as grossas solas dos pés de todos os prisioneiros como forma de evitar novas tentativas" (Gakran; Campos, 2021, p. 69).

De acordo com Santos (1973, p. 108), "os grupos de bugreiros eram formados em sua maioria por caboclos, profundos conhecedores do sertão" e, ao formar um grupo, o líder não tratava apenas de prestar serviços às colônias e seus habitantes, mas também viajantes, tropeiros e agrimensores utilizavam constantemente essas tropas para sua proteção quando necessitavam atravessar ou permanecer em territórios onde a presença indígena era frequente. Gakran também descreve a habilidade dos caboclos, em sobreviver e se locomover nas matas:

Diferente dos invasores brancos, aqueles homens de pele morena conheciam muito bem a mata e os seus caminhos. O que capturou Kōziklā parecia ser o líder e seguia sempre na frente do grupo, observando tanto as marcas no chão como os altos das árvores, provavelmente se prevenindo de alguma possível emboscada dos índios sobreviventes (Gakran; Campos, 2021, p. 69).

A história dos massacres praticados pelos bugreiros foi documentada com fotos de bugreiros posando com as crianças poupadas durante as chacinas, bem como

pelo depoimento dos próprios algozes, como Martinho Bugreiro que afirmou ter assassinado milhares de indígenas com o apoio do governo. É possível encontrar na web farta documentação sobre as chacinas, bem como livros e dissertações que versam sobre o tema (A. Machado, 2025).

Foi somente nas primeiras décadas do século XX que começaram a surgir manifestações mais sistemáticas de oposição a essas práticas. Em 1905, o Tenente Vieira da Rosa publicou denúncias contra a atuação dos grupos de extermínio. Poucos anos depois, foram criadas instituições voltadas à formulação de uma política indigenista nacional, como a Liga Patriótica para a Catequese dos Silvícolas, em 1907, e o Serviço de Proteção aos Índios (SPI), em 1910.

Na interpretação de Darcy Ribeiro, a história nacional foi marcada por um projeto de integração forçada que, na prática, operou como um processo de extermínio físico e cultural dos povos indígenas. Em *Os índios e a civilização*, Ribeiro demonstra que a expansão das frentes econômicas — agrícolas, extrativistas e colonizadoras — esteve associada à destruição deliberada de comunidades indígenas, seja por meio da violência direta, seja pela desestruturação de seus modos de vida. Nesse sentido, os massacres perpetrados pelos bugreiros não constituem episódios isolados ou marginais, mas parte integrante de um modelo de ocupação territorial baseado na negação da alteridade indígena e na naturalização da morte como instrumento de progresso.

Enquanto Ribeiro analisa o processo histórico brasileiro como marcado por uma integração forçada que resultou no extermínio físico e cultural dos povos indígenas, Quijano oferece a chave teórica para compreender como essa violência foi legitimada por uma estrutura de classificação racial produzida no contexto da colonização. Para Quijano, a ideia de raça constituiu-se como um princípio organizador das relações de poder, naturalizando hierarquias que atribuíram aos povos indígenas uma suposta inferioridade cultural e civilizatória (Ribeiro, 1996; Quijano, 2005).

2.2 A POLÍTICA INDIGENISTA E OS PRIMEIROS ALDEAMENTOS

A crescente pressão exercida pela expansão colonial sobre os territórios tradicionalmente ocupados pelos Xokleng provocou profundas transformações em suas formas de mobilidade e ocupação espacial. De acordo com Santos (1973), um

dos subgrupos que frequentava as cabeceiras do Rio Negro foi gradualmente deslocado para o oeste, em direção aos campos de Palmas. Entretanto, essa região já era ocupada por grupos Kaingang que também enfrentavam processos de expropriação territorial decorrentes da expansão das frentes colonizadoras. E, de acordo com o autor, pouco tempo depois, em 1838, os brancos chegaram também a esses campos.

Conforme observa Santos (1973), os núcleos coloniais de Paranaguá, São Francisco, Desterro e Laguna desempenharam papel estratégico na ocupação dos sertões do Sul do Brasil. A partir desses centros irradiou-se um movimento contínuo de expansão territorial que resultou na instalação de inúmeras colônias em áreas tradicionalmente ocupadas pelos Xokleng. Como consequência, os grupos indígenas passaram a enfrentar crescentes restrições à circulação, comprometendo atividades fundamentais para sua reprodução social, como a caça, a coleta e os deslocamentos sazonais.

Em Santa Catarina, uma das primeiras iniciativas nesse sentido foi a criação do Aldeamento de São Thomaz de Papanduva, em 1876. Embora oficialmente apresentado como uma medida de proteção, o aldeamento integrava uma política mais ampla de confinamento territorial dos povos indígenas, permitindo o avanço das frentes colonizadoras sobre áreas anteriormente ocupadas por esses grupos.

Conforme destaca Cunha (2012), a política indigenista do século XIX determinava que os indígenas teriam reservadas áreas de terras para que montassem seus aldeamentos, contudo, nem todos os grupos indígenas eram considerados passíveis de serem aldeados, entre os quais estavam os Xokleng, também conhecidos por botocudos.

Somente no início do século XX, com a criação do Serviço de Proteção aos Índios (SPI), surgiram iniciativas mais sistemáticas voltadas ao estabelecimento de contatos permanentes com os grupos Xokleng. O primeiro contato não belicoso registrado entre funcionários do SPI e um grupo Xokleng ocorreu por volta de 1911, na região de Porto União, sob a liderança do sertanista Fioravante Esperança. O grupo contatado pertencia à facção Ngrokòthi-tõ-prèy e habitava áreas próximas às cabeceiras do Rio Negro (Instituto Socioambiental, [s.d.]).

A "pacificação" dos Laklãnõ Xokleng na região de Porto União durou somente um ano. Após um incidente que resultou na morte de dois fazendeiros acusados de participarem de outras chacinas, os indígenas também assassinaram os funcionários

do SPI e abandonaram o local, após incendiar as instalações (Instituto Socioambiental, [s.d.]).

Segundo Gomes (2010, p. 24), depois do incidente do Rincão do Tigre, “a verdade é que se criou um ambiente de hostilidade entre os dois povos, que se prolongou ao longo da história da ocupação do território de Palmas”. Nos relatórios do Serviço de Proteção ao Índio, Gomes verificou que, no fim do mês de janeiro de 1916, quatro meses após a morte dos fazendeiros no Posto Rincão do Tigre, os indígenas eram caçados por fazendeiros.

O grupo de cerca de 20 índios, que abandonou o Posto Rincão do Tigre após massacre de 1915 só foi reencontrado em março de 1916. Apenas uma idosa do grupo havia falecido.

Apesar dessas dificuldades, o SPI prosseguiu com sua política de atração. Em 1916, após localizar novamente os sobreviventes que haviam abandonado o posto anterior, seus agentes iniciaram estudos para a instalação de uma nova base de contato em Barra Bonita, considerada estrategicamente mais adequada para uma eventual reaproximação. Ainda assim, as ameaças por parte dos fazendeiros continuaram, levando os responsáveis pelo posto a buscar áreas mais afastadas dos núcleos de ocupação não indígena.

Em meados de 1917, sob forte pressão de fazendeiros da região de Palmas que ameaçavam os indígenas do Posto Barra Bonita pela matança de gado, João Serrano buscou a transferência do povo para outro local. Já em 1918, na localidade conhecida como Rio dos Pardos, o indigenista João Serrano conseguiu atrair um total de 50 indígenas que foram instalados provisoriamente em terras da Companhia Hacker, à margem do Rio dos Pardos. No entanto, as companhias colonizadoras tiveram papel importante no processo de exclusão de indígenas e posseiros daquela região devido a questões de disputas de terras. No Toldo Rio dos Pardos, para onde João Serrano conseguiu atrair muitos Xoklengs que vagavam por toda a região do Rio Negro e Palmas, a situação referente às terras foi pior, conforme indica Gomes (2010, p. 94):

Grande parte do território imemorial dos Xokleng do Rio dos Pardos passou a se constituir propriedade da Companhia Lumber, mais ao norte, e da H. Hacker & Companhia, cujos lotes assinalavam demarcações, ao sul, no Rio dos Pardos e, a leste, no Rio Timbó. A Fazenda São Pedro, com área de 423.759.749,95 m², espólio de Simeão Cardoso Paes, foi desmembrada e parte vendida à H. Hacker & Companhia, dando origem à Colônia São Pedro,

envolvendo terras no domínio do grupo indígena Xokleng, subdividida em lotes dispostos à colonização.

Os remanescentes Laklãnõ Xokleng de rio dos Pardos contatados em 1911 e recontatados em 1918 somam hoje cerca de 46 pessoas.

Os poucos sobreviventes das chacinas provocadas por diferentes grupos armados, bem como a ocupação de suas terras pelos colonos, levou os Laklãnõ Xokleng a se deslocarem constantemente, buscando fugir das perseguições. Contudo, os alimentos foram se tornando escassos e os indígenas perceberam que a “pacificação” com os colonos poderia ser uma saída para não serem aniquilados pelos invasores ou morrerem de fome.

Embora o grupo liderado pelo chefe Voble tenha sido drasticamente reduzido pelo ataque dos bugreiros, a fome e a sensação de privação de liberdade aumentavam cada vez mais. Os índios passaram a comer toda sorte de larvas e insetos para sobreviver a escassez de carne que antes era seu principal alimento, além disso, havia também a constante ameaça de ataques de bugreiros, o que forçava o grupo a mudar-se constantemente de lugar. Diante dessa situação, o líder sentiu uma crescente vontade de fazer contato pacífico com os não índios e encerrar o conflito que havia entre eles (Gakran; Campos, 2021, p. 82).

Somente em 1992 a Terra Indígena(TI), Rio dos Pardos foi identificada; em 1998 foi demarcada, mas até a atualidade não foi homologada. A área demarcada é de 770 hectares. (Instituto Socioambiental, [s.d.]). O processo de demarcação é o meio administrativo para identificar e sinalizar os limites do território tradicionalmente ocupado pelos povos indígenas. O procedimento demarcatório de tais áreas está definido no Decreto nº. 1.775, de 08 de janeiro de 1996, tendo como fases:

Em estudo: Fase na qual são realizados os estudos antropológicos, históricos, fundiários, cartográficos e ambientais, que fundamentam a identificação e a delimitação da área indígena.

Delimitadas: Fase na qual há a conclusão dos estudos e que estes foram aprovados pela Presidência da Funai através de publicação no Diário Oficial da União e do Estado em que se localiza o objeto sob processo de demarcação.

Declaradas: Fase em que o processo é submetido à apreciação do Ministro da Justiça, que decidirá sobre o tema e, caso entenda cabível, declarará os limites e determinará a demarcação física da referida área objeto do procedimento demarcatório, mediante Portaria publicada no Diário Oficial da União.

Homologadas: Fase em que há a publicação dos limites materializados e georreferenciados da área, através de Decreto Presidencial, passando a ser constituída como terra indígena.

Regularizadas: Fase em que há a Funai auxilia a Secretaria de Patrimônio da

União (SPU), como órgão imobiliário da União, a fazer o registro cartorário da área homologada, nos termos do artigo 246, §2º da Lei 6.015/73. (FUNAI, [s.d.]).

O principal problema em terras indígenas não homologadas é a vulnerabilidade a invasões, desmatamento e violência, além de falta de proteção legal e acesso a serviços básicos. Terras não homologadas são mais suscetíveis a esses problemas, pois não têm a proteção legal e a garantia de posse exclusiva que uma terra homologada oferece.

Em relação ao grupo indígena que vive na região do Vale do Itajaí, o primeiro contato entre funcionários do SPI e indígenas Xokleng da facção Laklãnõ ocorreu em 1914, por intermédio de Eduardo de Lima e Silva Hoerhann, que se autodenominou como "o pacificador". Contudo essa alcunha não é bem vista no meio acadêmico nem entres os indígenas.

Na atualidade, o povo Laklãnõ Xokleng está espalhado nas cidades de José Boiteux, Vitor Meirelles, Doutor Pedrinho e Itaiópolis, na Terra Indígena chamada Laklãnõ Xokleng. Já na cidade de Porto União está localizada a Terra Indígena Kupri ou Rio dos Pardos.

2.3 OS TERRITÓRIOS ANCESTRAIS E O MARCO TEMPORAL

O povo Xokleng, em consonância com a trajetória dos demais povos originários do Brasil, resiste, desde o período colonial, pela preservação de seus territórios ancestrais. Essa luta é marcada por constantes retrocessos, uma vez que suas terras são alvo de setores econômicos interessados na exploração de recursos naturais. Com ampla representação no Congresso Nacional, esses grupos articularam mudanças legislativas que culminaram na aprovação da Lei nº 14.701/2023. Promulgada em dezembro de 2023, sob o pretexto de regulamentar o artigo 231 da Constituição Federal, a nova legislação institucionaliza a tese do Marco Temporal, representando um novo e crítico desafio à sobrevivência física e cultural dessas comunidades.

A norma não apenas criou restrições não previstas no texto constitucional para a demarcação de terras indígenas, como também ignorou um julgamento de repercussão geral do Supremo Tribunal Federal (STF) sobre o tema, concluído poucos meses antes.

Entre os dispositivos estabelecidos pela lei e não previstos pela Constituição para demarcação de terras indígenas, estão a necessidade de comprovação da posse, pelos indígenas, do território vindicado em 5 de outubro de 1988, ou a demonstração do conflito possessório pelas vias de fato ou por meio de uma controvérsia judicial, persistentes à data da promulgação da Constituição. Estão também previstos os dispositivos que vedam a ampliação de terras já demarcadas e tornam nulas aquelas demarcações que não vierem a obedecer ao estabelecido na nova norma (Gomes; Santos, 2024).

Convém lembrar que a “Constituição de 1988 reconheceu aos povos indígenas o direito originário às terras que tradicionalmente ocupam, responsabilizando a União pela demarcação e proteção das terras indígenas” (BRASIL, 1988).

Entre os principais avanços da Constituição de 1988 em relação às leis anteriores, destacam-se: o reconhecimento da diversidade étnica e cultural dos povos indígenas; o fim da tutela jurídica explícita; a garantia do usufruto exclusivo das riquezas do solo, dos rios e dos lagos existentes nas terras indígenas; e a vedação à remoção desses povos de seus territórios, salvo em casos excepcionais e temporários, com garantia de retorno. Ademais, a Constituição determina que as terras indígenas são inalienáveis, indisponíveis e que os direitos sobre elas são imprescritíveis, reforçando sua proteção jurídica.

A Constituição Federal de 1988 pode ser interpretada como um marco jurídico que tensiona, ainda que de forma incompleta, a lógica histórica da colonialidade analisada por Quijano, bem como as críticas formuladas por Darcy Ribeiro (1995) e Ailton Krenak (2019) ao processo de formação do Estado brasileiro.

2.4 A RETOMADA DA TERRA ANCESTRAL “JUG ÒG PÂN TXI”: RASTRO DOS ANCESTRAIS

Figura 05: Território Xokleng



Fonte: Autor, 2025

Figura 06: Entrada Floresta Nacional de três Barras



Fonte: Autor, 2025

O termo “retomada” é usado aqui me referir a “instalação” dos indígenas Laklãnõ, na Floresta Nacional de Três Barras, contudo também é utilizado para identificar diversas ações por eles orquestradas como: retomada de sua “identidade”, “cultura”, “língua” e “tradições”, silenciadas, mas não totalmente apagadas da memória ancestral, como a relação com a natureza e com a espiritualidade.

O cacique Dili Copacã, um dos líderes da retomada, afirmou que foram guiados para esse território pelos “espíritos dos ancestrais”, que foram chacinados no início do século XX. Os Laklãnõ também afirmam que os espíritos indicaram dois cemitérios e aguardavam a vinda de um antropólogo para fazer os estudos no local. Enquanto isso não acontecia, pediram sigilo sobre essa notícia, temendo a destruição do local (Copacã, 2025).

Nandja Xokleng é líder indígena e ativista dos direitos do seu povo. Nandja,

também é liderança na ocupação da Flona em Blumenau, batizada pelos Laklãnõ de território Goj Konã. No seu instagram escreveu sobre a chegada dos Laklãnõ Xokleng na Flona:

“Ao chegarem à Floresta Nacional de Três Barras, os anciões relataram que foram recebidos pelos espíritos ancestrais que ali morreram, em defesa de seu território. Assim renasceu o território "JUG ÔG PÂN TXI", que significa Rastro dos Ancestrais” (Xokleng, 2025).

A chegada dos indígenas na Floresta Nacional de Três Barras foi noticiada nos jornais e nas redes sociais. Como exemplo a Redação Portal RDX, no dia 22 de maio de 2024, publicou:

Um grupo de pelo menos 30 indígenas das etnias Xokleng e Kaingang, vindas de José Boiteux, se instalou na Floresta Nacional de Três Barras (Flona) no final da tarde desta terça-feira (21). O Instituto Chico Mendes de Conservação da Biodiversidade (ICMBio) foi acionado. Até o momento não se tem o motivo da invasão, somente que não houve violência e os mesmos estão dentro das instalações e da casa de hóspedes (Três Barras, 2024).

A notícia descreve o povo Laklãnõ como invasor, contudo, para os Laklãnõ, trata-se de retomar um território onde viveram seus antepassados muito antes da chegada dos colonizadores. Ou seja, um território que os ancestrais habitaram e percorreram de forma sazonal, com respeito pela natureza, sem degradá-la e que agora buscam recuperar.

A presença dos indígenas na Flona também foi noticiada, no dia 1º de janeiro de 2025, pelo Jornal Canoinhas Online, que apresentou os desdobramentos da ocupação inicial e os desacordos.

Na manhã desta terça-feira, 31, um servidor do ICMBio, responsável por monitorar e cuidar da Floresta Nacional de Três Barras (Flona), procurou a Polícia Militar relatando que um grupo de indígenas das etnias Kaingang e Xokleng havia invadido uma área da Flona há oito meses, conforme noticiado pelo JMais. Após acordo anterior, foi delimitada a área que poderiam ocupar e as atividades permitidas no local. Entretanto, no domingo, 29, os indígenas **teriam expandido a ocupação**, invadindo uma residência mobiliada do ICMBio, **proferindo ameaças contra os funcionários da autarquia, incluindo dizendo que iriam incendiar veículos oficiais**. Inicialmente, o grupo contava com cerca de 20 indígenas. Após a invasão do imóvel em maio, o número subiu para cerca de 40 pessoas e continua aumentando, segundo o servidor. No mês passado houve uma reunião com indígenas e representantes da Justiça Federal para tentar chegar a um acordo. Uma inspeção foi promovida no âmbito da uma ação de reintegração de posse

ajuizada pelo ICMBio contra os indígenas, em trâmite na 1ª Vara Federal de Jaraguá do Sul. O ato foi coordenado pelo juiz Joseano Maciel Cordeiro que, durante a inspeção reuniu-se com os indígenas, representantes do ICMBio, da Funai, do Serviço Florestal brasileiro, da Advocacia Geral da União e do Ministério Público Federal para a busca de uma solução consensual para o conflito. Diante do pedido dos caciques da comunidade Xokleng de tempo para avaliar as alternativas propostas, uma outra audiência virtual de conciliação foi designada ainda para dezembro, mas nada foi resolvido. **O servidor destacou que as ameaças e a invasão foram lideradas por membros da etnia Xokleng**, sendo apontado um homem conhecido por **coordenar as ações e incitar a desordem**. Além disso, o servidor informou que estava acontecendo uma reunião entre os indígenas na manhã desta terça, 31, o que gerava **preocupação de novas desordens**. Como testemunhas dos fatos foram identificados três funcionários do ICMBio. A PM apenas lavrou um boletim de ocorrência (Indígenas, 2025).

As falas grifadas demonstram uma imagem do indígena tal como a construída pela lógica da colonialidade: são “selvagens”, desconhecedores de normas e propagadores do caos, pessoas quem não cumprem acordos estabelecidos, portanto não confiáveis, além de violentas.

De acordo com o Quijano (2005), mesmo com o fim do colonialismo, a colonialidade se mantém. Acima, observa-se que a sua manutenção está nas estruturas de poder presentes nos agentes estatais na situação descrita, assim como na persistência da marginalização de tais povos, o racismo por eles enfrentados e que se manifesta nos estereótipos de agressivos, baderneiros e não cumpridores das leis.

A área reocupada pelos indígenas envolve uma pequena vila com casas construídas no estilo norte-americano e possui inclusive uma pequena igreja de madeira ainda usada pela população das proximidades.

Essa vila fazia parte de todo o complexo da madeireira Lumber, criada pelo empresário norte-americano Percival Farquhar, e responsável pela construção da ferrovia São Paulo-Rio Grande, que expulsou milhares de pessoas das terras concedidas pelo governo nas duas margens da ferrovia. A construção da ferrovia e a expulsão dos antigos posseiros foram uma das principais causas do conflito chamado de “Guerra do Contestado” (Machado, 2004).

As forças de segurança da empresa Lumber tinham um efetivo paramilitar maior que o da polícia de Santa Catarina e foram responsáveis por expulsar e matar milhares de pessoas. Além disso, outros grupos armados, chamados na guerra de “vaqueanos”, também estavam a serviço da Lumber e da ferrovia, expulsando ou matando quem estivesse nas terras doadas pelo governo e das quais não tivesse o registro (Machado, 2004).

A presença indígena na região, de Três Barras, Canoinhas e cidades vizinhas já foi amplamente comprovada por trabalhos como do antropólogo Silvio Coelho dos Santos (1973, p. 30), assim como o extermínio em massa desses povos. Esse processo ocorreu primeiro por colonos vindos da Europa, que invadiram suas terras; depois, com grupos armados chamados de “bugreiros”; e, por fim, com milicianos contratados pela empresa Lumber, apelidados de “vaqueanos”, antes e durante a Guerra do Contestado. Essa tragédia já foi abordada em diferentes obras e por autores de áreas distintas, de antropólogos a historiadores da história regional.

Os Laklãnõ não possuem escrituras de terras que comprovem sua ancestralidade na região; contudo, o nome de alguns lugares e rios reforça suas narrativas sobre o passado. O rio que passa perto da Floresta Nacional, onde os Laklãnõ estão instalados, chama-se ‘Rio dos pardos’ e, não muito longe dali, também em Três Barras, há outro rio chamado “Rio dos Bugres”. São nomes que indicavam a presença de indígenas naqueles locais.

Os remanescentes do povo Laklãnõ que agora estão reocupando a Floresta Nacional de Três Barras também guardam as lembranças da ocupação dessas terras e dos massacres perpetrados contra seu povo.

O Cacique Setembrino Kāmlen, atual cacique geral da Terra Indígena Laklãnõ, em Ibirama, esteve presente em minha primeira visita à retomada da Floresta Nacional de Três Barras. Naquela ocasião, Setembrino declarou que, no Rio dos Bugres, localizado em Três Barras, seu povo parava para acampar em suas vindas sazonais e lá ocorreu um massacre de indígenas Laklãnõ. De acordo com Setembrino, naquela época “os Laklãnõ eram chamados de “bugres”, que nós entendemos que eram bichos. Os índios paravam, acampavam, e na guerra do Contestado mataram muito aqui.” (Kāmlen, 2025).

Laura Pripâ (2025), em entrevista para este estudo, falou que seu avô viveu nas terras onde foi criada a Flona e que, no início do século XX, foi expulso do Planalto Norte e, com seu povo, obrigado a viver num espaço limitado de terras na região da atual Terra Indígena de José Boiteux em Ibirama, com outros remanescentes do povo Laklãnõ Xokleng, do Vale do Itajaí.

A reocupação das terras da Flona, em Três Barras, pode ser relacionada com a situação vivida pelo povo Laklãnõ Xokleng, na Terra Indígena em Ibirama e o não cumprimento de acordos firmados pelo governo no passado. Atualmente, a população na Terra Indígena aumentou, juntamente com as dificuldades de viver em terras

parcialmente afetadas pela Barragem Norte.

A construção da barragem teve como intuito prevenir inundações no Vale do Itajaí, em Santa Catarina. No entanto, a obra, que teve início durante a ditadura militar e permanece incompleta até hoje, resultou na inundação de 95% da área utilizada para cultivo pelos Xokleng, incluindo suas aldeias. Após o descumprimento de acordos estabelecidos com os Xokleng nas décadas de 1990 e 2000, uma ação transitada em julgado no Supremo Tribunal Federal (STF), em agosto de 2017, condenou o estado de Santa Catarina, a União e a Fundação Nacional dos Povos Indígenas (Funai) a implementar ações compensatórias e de segurança relacionadas à Barragem Norte (Fechamento, 2023).

Os problemas enfrentados pelos indígenas em Ibirama foram destacados pelo Cacique Dili Copacã, responsável pela retomada. De acordo com o cacique, a construção da Barragem Norte obrigou seu povo a viver nas regiões montanhosas do território, inviabilizando a pesca e a agricultura. Além disso, separou seu povo, que agora vive em nove grupos distintos dentro da Terra Indígena, uma vez que não havia um espaço seguro no mesmo local para todos. Dessa maneira, existem hoje nove caciques e um cacique geral, que se reúnem para tratar dos assuntos comuns, em razão das distâncias entre os vários grupos e o difícil acesso.

Se, para Quijano (2005), a colonialidade se perpetua mesmo com o fim do colonialismo, os relatos dos Laklãnõ mostram como a hierarquização de grupos humanos e a sobreposição de certos saberes se manifestam na atualidade. A construção de uma barragem obedece, em geral, à lógica de um saber técnico-científico — licenciamento ambiental, economia, engenharia etc. —, saberes que deliberadamente ignoram o que significa “ser indígena”, sua cosmologia e sua relação com os rios e com a terra, por exemplo, para fazer prevalecer as demandas do “mundo civilizado”. Na lógica da colonialidade, tudo aquilo que constitui a identidade indígena pode ser sacrificado em prol de um “bem comum” ou de um “bem maior”.

O cacique Dili Copacã (2025), relatou que, em alguns locais, a distância entre um grupo e outro chega a 30 milhas e que o governo do estado não manteve os acordos propostos, como a construção de casas e a distribuição de botes ou canoas para que os indígenas pudessem transportar as águas da barragem.

Em Santa Catarina, além da ocupação da Flona em Três Barras, outra ocupação ocorre em uma Floresta Nacional no município de Blumenau, liderada pelo cacique Samuel Kaydui Piprã e batizada de território Goj Konã. Essa retomada foi objeto de pesquisa do trabalho de conclusão de curso do Serviço Social do

indígena Milton Felipe Pinheiro (2024). Além das ocupações em Santa Catarina, outras retomadas de territórios em Florestas Nacionais ocorrem no Sul do Brasil, como, por exemplo, no Rio Grande do Sul (Retomada, 2023).

A ocupação de Florestas Nacionais no Sul do Brasil, principalmente pelos diferentes grupos do povo Xokleng, evidencia que os indígenas estão articulados nesses movimentos, o que constitui mais uma forma de resistência.

Os Laklãnõ, liderados pelo Cacique Dili Copacã, enfrentaram várias dificuldades na reocupação, desde a tentativa de intimidação promovida pela Polícia Militar, que diariamente fazia uma ronda no local, até o corte do fornecimento de água e da energia elétrica, bem como a instalação de uma cancela e a obrigação de apresentação de documentos na entrada, o que gerou tensão entre os indígenas, que se negaram a cumprir essa exigência.

O corte do fornecimento de água foi noticiado nas redes sociais (2025.Xokleng, 2025), com vídeos que mostravam a anciã Yokô Monconam Copacã emocionada, afirmando que não adiantaria deixá-los sem água para forçá-los a sair daquelas terras e que eles resistiriam e continuariam lutando por áreas que já foram de seus ancestrais. “Cortaram a água [...] estamos vinte dias sem água, mas não vamos sair; vamos puxar água com galões lá do ribeirão, mas não vamos sair. Essa é nossa terra, onde viveram nossos ancestrais”.

Após a interrupção do fornecimento de água, os Laklãnõ Xoklengs tiveram o auxílio de um vizinho da Flona, que levou uma caixa d’água de sua propriedade até o local e a descarregou da camionete com ajuda de um miniguindaste. Na entrevista no dia 8 de março, perguntado sobre o fornecimento de água que havia sido interrompido por determinação da Instituto Chico Mendes de Conservação da Biodiversidade (ICMBio), Dili Copacã (2025) declarou que antes havia água, ainda que racionada.

Vale destacar que o processo de desapropriação territorial e de destruição da paisagem força os povos indígenas a abandonar suas formas tradicionais de trabalho e adentrarem o mundo do trabalho assalariado como forma de garantir seu sustento. Dili Copacã falou sobre as dificuldades de conseguir trabalho na região de Canoinhas, pois existe um preconceito muito grande em relação aos indígenas, que, segundo ele, não são aceitos nas vagas existentes (Copacã, 2025).

Essa marginalização do trabalhador indígena não é uma singularidade da região de Canoinhas, mas algo inerente à colonialidade do poder. De acordo com Quijano, o trabalho indígena é o elemento de união entre raça e capitalismo. Nessa

lógica, o trabalho assalariado é um direito do branco e as demais formas de trabalho destinadas àqueles considerados inferiores. Assim, mesmo que a riqueza das nações européias tenha se consolidado por meio do trabalho indígena, esse labor foi utilizado para a sua desumanização e inferiorização a partir de estereótipos como o do indígena preguiçoso, vadio ou ineficiente para funções mais sofisticadas.

Enquanto esta pesquisa estava em andamento, os Laklãnõ acompanhavam as decisões na justiça. Inspeções no local haviam sido realizadas e a comunidade indígena aguardava os desdobramentos do processo, apoiada por algumas lideranças políticas, como o deputado federal Pedro Uczai, Partido dos Trabalhadores (PT)⁶.

Existe uma ação de reintegração de posse ajuizada pelo ICMBio contra os indígenas, em trâmite na 1ª Vara Federal de Jaraguá do Sul (Tribunal Regional Federal da 4ª região, 2024):

O caso envolve um contrato de concessão florestal que está em vias de ser assinado e que prevê a extração da madeira reflorestada, com a concomitante recomposição da mata nativa na Flona. A proposta de acordo em discussão prevê a saída dos indígenas da Flona para ocuparem uma área reservada pelo governo federal em Porto União.

De acordo com Dili Copacã (2025), ele e seus parentes Laklãnõ receberam uma proposta para deixarem o território da Flona. Essa negociação, fora da esfera judicial, envolveu uma quantia em dinheiro de cerca de 300 mil reais, oferecida ao cacique Setembrino. Algumas famílias aceitaram a proposta e saíram da Floresta reocupada. Contudo, o cacique Dili Copacã relatou que essa terra tem um valor inegociável para ele e outros parentes, pois o sangue dos seus ancestrais está nessas terras.

Os indígenas Laklãnõ não estão dispostos a sair do local, e o Cacique Dili Copacã (2025), destacou que o ICMBio pode extrair a madeira que não é nativa, pois essas árvores trazem prejuízo à natureza e não lhes interessa. A anciã Yokô Monconam Copacã, em entrevista concedida em 18 de janeiro de 2025, demonstrou em sua fala a resiliência em lutar pelas terras onde viveram antepassados do seu povo: “Essas terras eram dos índios, aqui nós vamos ficar, estamos no rastro dos nossos avôs” (Y. M. Copacã, 2025).

⁶ Deputado Federal pelo Partido dos Trabalhadores (PT) por Santa Catarina desde 2011, reconduzido várias vezes ao cargo, atualmente no mandato 2023–2027 na Câmara dos Deputados. Antes, foi deputado estadual em Santa Catarina e também atuou na gestão municipal em Chapecó como vice-prefeito e prefeito.

O Serviço Florestal Brasileiro (SFP), juntamente com o O ICMBio, alega que a permanência dos indígenas na Flona durante os anos iniciais da concessão não é possível, pois a exploração florestal em larga escala, com tráfego constante de maquinário pode trazer riscos para os indígenas. Além disso, a concessão prevê a reforma da infraestrutura administrativa da Flona, com a retirada das casas atualmente ocupadas pelas famílias. Os líderes Xokleng, por sua vez, defendem a possibilidade de permanência de sua comunidade no local durante o andamento da concessão e da exigência à Funai do processo de reconhecimento da área como território indígena.

No dia 21 de maio de 2025, completou-se um ano desde a chegada dos Laklãnõ às terras da Flona, e, até o momento, não houve um desenvolvimento favorável para os Laklãnõ, que aguardam temerosos. A burocracia do Estado para a resolução do impasse, bem como os problemas cotidianos no local — como a possibilidade de não terem acesso à água, à eletricidade, ao serviço de saúde e à alimentação — pode se agravar, pois eles dependem de ajuda externa para sobreviver no local. Além disso, uma ampla parcela da população permanece à permanência deles na área e expressa abertamente essa posição nas redes sociais.

2.5. A LUTA PELA PRESERVAÇÃO CULTURAL

Namblá, ou Luis Namblá, indígena do povo Laklãnõ/Xokleng, é professor, linguista e estudioso da língua de seu povo. Além de sua atuação na preservação da identidade e da cultura Laklãnõ, destaca-se como uma das lideranças envolvidas nas reocupações de territórios ancestrais em Santa Catarina. Atualmente, Namblá lidera a reocupação da Floresta Nacional de Blumenau, denominada Goj Konã por seu povo.

Os conhecimentos de Namblá sobre a língua e a cultura Laklãnõ/Xokleng foram fundamentais para esta pesquisa, fornecendo esclarecimentos sobre questões culturais e linguísticas. O contato inicial ocorreu durante as celebrações do Dia dos Povos Indígenas (19 de abril), em Três Barras, quando os Laklãnõ/Xokleng realizaram cerimônias abertas ao público. A partir desse momento, a interlocução se deu por meio de mensagens, nas quais foram esclarecidas dúvidas e aprofundados os questionamentos desta investigação. Inspirado pelo trabalho de Namblá Gakran (professor e mestre pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp),

referência na revitalização da língua Xokleng), Luis Namblá atua na preservação linguística e cultural do povo Laklãnõ e apoia a reocupação do território Jug óg pãn txi, em Três Barras.

Namblá (2025), detalhou o processo de nomeação das lideranças na retomada do território Jug óg pãn txi⁷, explicando que a escolha é realizada pelos anciãos.

Segundo ele, é comum que as crianças permaneçam anos sem um nome formal; inicialmente, são apresentadas “ao criador” e recebem um “apelido” baseado em comportamentos ou atitudes observadas pelos caciques ou anciãos. No momento do batismo, um espírito é invocado para nomear a criança. Exemplos de apelidos incluem “mexilhão” (referente à curiosidade) ou “Inhambu pequeno” (comparação com aves). O próprio nome de Namblá, resulta da junção de nan (ato de fazer camas) e blá (abreviação relacionada ao estalo), significando, metaforicamente, “uma cama que estala”.

A retomada dos nomes ancestrais integra um movimento mais amplo de reafirmação cultural. Entre os Laklãnõ, é costume nomear filhos em homenagem a antepassados (avós, tios, pais), estabelecendo uma continuidade geracional e simbólica.

A simbologia dos nomes revela a profundidade da relação entre identidade, território e ancestralidade. O jovem professor de cantigas Mõgkónã, por exemplo, carrega um nome que significa “fonte de doçura” ou “fonte de mel” (mõg = mel de abelha sem ferrão; kónã = nascente/olho/fonte). O nome Duzi significa “lado a lado” ou “emparelhado”; Duzi é um guerreiro com síndrome de Down que se posiciona à frente das lutas de seu povo, reforçando o sentido coletivo de seu nome.

A anciã Yokô Monconam Copacã, mãe do cacique Dili Copacã, possui um nome cujo significado é “a que se serve e come antes” (jo = antes; ko = comer), indicando a posição de honra dos mais velhos na organização social. O nome do cacique Dili Copacã pode ser traduzido como “dividir e doar o mínimo possível”, remetendo à responsabilidade comunitária. Vãnhky significa “grito” ou “chamado”, evocando liderança e alerta.

Namblá (2025) ressalta que a colonização e a catequização impuseram a proibição dos nomes ancestrais, levando à adoção compulsória de nomes cristãos (Maria, José, Pedro) e, posteriormente, de nomes como Cainã, Cauã e William,

⁷ Caminho dos ancestrais

considerados por ele “fora da nossa cultura”, evidenciando a continuidade do apagamento simbólico.

A proibição do uso da língua materna constitui uma das faces mais violentas da colonialidade do ser e do saber, pois atua na destruição da subjetividade e da identidade coletiva, promovendo aculturação e dominação. Conforme relatos de Namblá (2025):

“A minha própria mãe falava que as crianças apanhavam dentro da sala de aula, quando elas se comunicavam na própria língua. Elas eram obrigadas a falar em português”. “minha avó incentivava os filhos e filhas a casarem com brancos”. “Muitas coisas ruins aconteceram. Hoje conheço pessoas, anciões que falam o português errado e eles persistem em falar o português errado, porque eles trazem essa imposição que foi colocada na cabecinha deles nessa época lá”.

Segundo Namblá (2025), ao ingressar na universidade, ele percebeu o erro que foi cometido no passado e a necessidade de eles, “adotarem novamente os nomes indígenas que estavam esquecidos por uma imposição colonial e evangélica também”. Na universidade ele entendeu a necessidade de “retomar, de recuperar esses nomes”.

Essa mudança na retomada dos nomes ancestrais ocorreu nas décadas de 2000 e 2010, e muitas crianças começam a ter dois nomes:

Minha filha tem dois nomes: Heloisa pros brancos e pra nós é Palu. Ela tá tão habituada a ser chamada de Palu que quando perguntam o nome na escola ela fala que é Palu”. “Nós estamos retomando essa cultura de nomear nossas crianças com nomes originários[...]o evangelho trouxe essa herança de esquecermos nossos nomes originários[...] é uma herança da colonização, do evangelho (Namblá, 2025).

A retomada da língua e dos nomes originários, portanto, não se limita a uma dimensão individual ou simbólica, mas integra um movimento mais amplo de reafirmação identitária e de reconstrução da memória coletiva do povo Laklãnõ Xokleng. Esse processo de recuperação cultural envolve diferentes elementos que foram historicamente silenciados ou reinterpretados a partir de olhares externos, como os modos de organização social, as formas de pertencimento e os sistemas próprios de identificação.

2.6. A AUTODENOMINAÇÃO LAKLÃNÕ XOKLENG

Embora as universidades tenham historicamente servido como espaços de legitimação da colonialidade do poder, observa-se, nas últimas décadas, a emergência de novos saberes e o empoderamento de grupos tradicionalmente marginalizados. O caso de Namblá exemplifica esse processo.

Contrapondo-se à classificação do antropólogo Silvio Coelho dos Santos, que identificou três grupos predominantes de Xokleng em Santa Catarina, Namblá afirma que existiam “mais ou menos quatro marcas tribais”, que coexistiam em diferentes regiões e se reuniam em festivais periódicos. Namblá reconhece a importância do trabalho de Coelho dos Santos, mas aponta imprecisões, especialmente na tradução de termos e nomes da língua Xokleng. Isso aconteceu, devido ao complexo trabalho de entender o significado de algumas palavras, para os não indígenas que fizeram os primeiros contatos e deixaram suas impressões e denominações, como o nome Xokleng, entre outros.

Uma dessas discordâncias é a relação feita com as aranhas que carregam seus filhotes. A avó de Namblá lhe contou em conversas que um homem, que estava estudando seu povo viu uma mulher carregando várias crianças pequenas dentro de um balaio preso nas costas. E esse homem, vendo uma aranha passando com seus filhotes com uma “trouxinha” nas costas, perguntou como se chamava e eles falaram “Txuklen”, e então começaram a nos chamar de Xokleng”. A avó de Namblá ganhou de Silvio Coelho um livro só de fotos do seu povo, mas não sabe dizer, de acordo com o neto, se foi Silvio Coelho ou outro antropólogo que cunhou esse termo, que eles consideram um apelido. Além da não aceitação do nome dado e associado com as aranhas, a escrita do nome Xokleng, também estaria errada, pois Aranha em Laklãnõ se escreve “Txuklen”.

Já o nome Xokleng, que na língua do povo Laklãnõ, significa “taipa”, é escrito com junção dos termos “Txo” mais Kleng, que significa “lá em cima”. De acordo com Namblá, a tradução completa seria “lá em cima da grota, lá em cima da montanha, então não faz sentido”, e reitera: “O que faz mais sentido é a história que minha avó me contou sobre a comparação feita por esse antropólogo”. talvez ele quisesse se referir “acima da montanha”, mas nós nos denominamos Laklãnõ”.

A tradução para o nome Laklãnõ pode ter vários significados. Klã pode ser filhos ou abaixo, e “lã” é sol. Então a tradução poderia ser “filhos do sol ou abaixo do

sol”.

2.7 O DIA 19 DE ABRIL: 3º ENCONTRO DOS POVOS INDÍGENAS - “NOSSA EXISTÊNCIA É UM ATO DE RESISTÊNCIA”



Fonte: Município de Três Barras, 2025

As famílias Laklãnõ, lideradas pelo cacique Dili Copacã, organizaram cerimônias no 19 de abril de 2025, celebrando o Dia dos Povos Indígenas. Dias antes, em 8 de abril, o cacique convidou pesquisadores e apoiadores para acompanhar os preparativos do evento.

"O Dia dos Povos Indígenas é celebrado em 19 de abril, sendo uma data de grande importância porque celebra a diversidade cultural dos povos indígenas no Brasil, além de contribuir para a preservação da cultura e da história desses povos. Essa data serve ainda como momento de reflexão sobre a luta contra o preconceito contra os indígenas e pela manutenção de seus direitos." "O Dia dos Povos Indígenas é uma data comemorativa criada durante o Estado Novo, em 1943, com o nome de Dia do Índio. A alteração no nome aconteceu por meio de uma lei sancionada em 2022. A criação dessa data se deu por conta de uma orientação de um evento que aconteceu em defesa dos povos indígenas no México, em 1940 (Silva, [s.d.]).

O Encontro dos Povos Indígenas pode ser claramente compreendido como um ato político, em múltiplas dimensões.

Em primeiro lugar, trata-se de um ato político porque afirma publicamente a

presença indígena no território em disputa, especialmente em uma área marcada por conflitos institucionais e tentativas de deslegitimação da retomada. Ao ocupar coletivamente o espaço, realizar cerimônias, receber visitantes e articular alianças, o povo Laklãnō Xokleng transforma o território da retomada em um espaço de visibilidade e reivindicação de direitos, confrontando narrativas que negam ou criminalizam sua permanência.

Em segundo lugar, o encontro possui um caráter político ao ressignificar o Dia dos Povos Indígenas, deslocando-o de uma comemoração oficial e simbólica criada pelo Estado para um momento de denúncia, mobilização e fortalecimento da luta indígena. Ao organizar o evento de forma autônoma, os Laklãnō Xokleng reafirmam sua condição de sujeitos históricos e políticos no presente, recusando a lógica folclorizante que frequentemente marca essa data no contexto escolar e institucional.

Além disso, o encontro se constitui como um ato político ao articular redes de apoio entre diferentes povos indígenas, movimentos sociais, pesquisadores, educadores e apoiadores não indígenas. Essa articulação amplia o alcance da luta local, inscrevendo-a em um campo mais amplo de disputas por direitos territoriais, reconhecimento cultural e justiça histórica. A presença de aliados externos também atua como estratégia de proteção simbólica e política diante de contextos de violência, criminalização e precarização das condições de vida.

Por fim, o encontro é político porque mobiliza práticas culturais — rituais, alimentação, língua, memória e hospitalidade — como formas de resistência. Essas práticas, longe de serem apenas expressões culturais, operam como linguagens políticas, que comunicam pertencimento territorial, continuidade histórica e direito à autodeterminação. Nesse sentido, o encontro dos povos indígenas não apenas celebra identidades, mas produz política a partir do próprio modo de existir, viver e resistir no território.

O cacique falou sobre as dificuldades que estavam passando, como, por exemplo, o fornecimento de água que estava vindo fracionado em apenas um período do dia. Contudo, Dili relatou que também houve algumas mudanças de comportamento dos funcionários do ICMBio, que roçaram a grama em torno das casas, campo de futebol e arredores. Ele ressaltou que a grama não estava bem roçada, mas que ele não iria reclamar, pois já considerava um avanço.

Dili Copacã também mostrou, na ocasião, as construções para receber os parentes, bem como os outros convidados do “encontro dos povos indígenas”.

Figura 08: Construção



Fonte: Autor, 2025

Além disso, mostrou a bebida alcoólica feita a partir de Xaxim, mel e água, que estava fermentando e a ofereceu para experimentá-la.

Figura 09: Preparação da bebida Môg Pe, no período de fermentação



Fonte: Autor, 2025

O evento teve participação de pessoas que representavam diversos setores, como professores do Instituto Federal de Santa Catarina, pessoas ligadas ao Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, representantes de políticos que apoiam a luta dos Laklãnõ, historiadores e pesquisadores, entre eles, os orientadores desta pesquisa, prof. Dr. Antonio Paulo Benatte e profa. Dra. Bruna Alves Lopes que vieram da cidade de Ponta Grossa, no Paraná especialmente para o evento.⁸

⁸ A presença dos professores orientadores me trouxe muita segurança para a escrita deste trabalho, aja visto o comprometimento dos dois em relação à orientação.

Figura 10: O professor Orientador Antônio Paulo Benatte e a professora orientadora Bruna Alves Lopes



Fonte: Autor, 2025

Figura 11: Maurício Tomaselli e Antônio Paulo Benatte



Fonte: Autor, 2025

Durante o encontro, o cacique Dili Copacã (2025), abriu os trabalhos afirmando que “não era um dia de festa, mas sim um dia de reflexão sobre todas as injustiças” sofridas e sobre a resistência ao colonialismo. Luis Namblá conduziu o evento, convidando diversas lideranças a se manifestarem, incluindo o cacique Kaingang, “Pedroso”, representando o deputado Pedro Uczai do Partido dos Trabalhadores e lideranças femininas.

Figura 12: O professor de cânticos Mõgkónã , o Cacique Dili, e outros parentes cantando e dançando



Fonte: Autor, 2026

Foram realizadas cerimônias tradicionais: o batismo de uma criança Laklãnõ, conduzido pela anciã Yokô Monconam Copacã no interior de uma cabana fechada, e o casamento entre uma jovem Kaingang e um rapaz Laklãnõ/Xokleng, celebrado com pinturas corporais, cânticos e a bebida fermentada Mõg Pe (preparada com miolo de xaxim, mel e água, fermentada em tronco de cedro).

Figura 13: Cabana utilizada para o ritual no encontro dos povos indígenas



Fonte: Autor, 2025

Ao final da cerimônia a anciã Yoko Monconam Copacã saiu da cabana trazendo no colo a criança batizada e fez um discurso comovente sobre a importância dessas terras e a ligação que existe com os espíritos de seus ancestrais nesse local.

Figura 14: A anciã Yokô Monconan Copacã com a criança batizada no ritual Laklãnõ-Xokleng, o Cacique Dili Copacã e parentes.



Fonte: Autor, 2025

Figura 15: A anciã Yoko Monconan Copacã, segurando a tinta usada para fazer as marcas tribais e ao lado os noivos, durante a cerimônia



Fonte: Autor, 2025

Figura 16: A bebida Møg Pe, dentro do tronco de Cedro, pronta para ser consumida



Fonte: Autor, 2025

A culinária tradicional esteve presente com pratos como o Kapug (carne ou massa de milho/pinhão assada em taquaras) e outros alimentos à base de milho e batata. A preparação e o compartilhamento dos alimentos, realizados coletivamente por homens e mulheres Laklãnõ, evidenciam a centralidade da sociabilidade e da transmissão de saberes.

O Kapug, é feito de van, (finas taquaras) que são cortadas a fim de serem preenchidas com carne ou uma massa feita de farinha de milho ou pinhão. Depois as taquaras são colocadas de pé ao lado do fogo para que seus recheios sejam assados (Gakran; Campos, 2021, p. 20).

Figura 17: Culinária indígena de nome Kapug. Carne assada na taquara



Fonte: Autor, 2025

Batatas, e outros alimentos à base de milho, também foram oferecidos no almoço. Mulheres e homens Laklãnõ, como Nandja Xokleng, que veio de Blumenau, com seu marido, o cacique Samuel, estavam a manhã toda trabalhando na cozinha de uma das casas ocupadas. Os alimentos foram servidos ao ar livre debaixo dos pinheiros. Após a cerimônia de casamento, foi servido o almoço. No período da tarde as atividades continuaram, com algumas provas como tiro ao alvo com arco e flechas, corrida com troncos e outras brincadeiras.

Além dos Laklãnõ-Xokleng, também estavam presentes indígenas do povo Kaingang, sendo que a noiva é Kaingang e duas famílias desse povo também estão presentes na retomada com os Laklãnõ-Xokleng.

Figura 18: Indígenas Kaingang e sua cestaria



Fonte: Autor, 2025

Nandja, em mensagens pelo instagram, falou da importância desse evento: “Este evento foi incrível por perceber a forma como saíram nossos visitantes e a celebração do casamento entre povos foi única e incrível. Faremos outros”. Ela também ressaltou a importância política e o ato de resistência imbricada nesse evento. “Vimos uma forma de mostrar a luta pela terra e também dizer aos não indígenas que nossa cultura e espiritualidade ainda vivem apesar do extermínio étnico resistimos através dos tempos” (Xokleng, 2025).

Figura 19: Anciã Yoko Monconan Copacã, vendendo a arte do seu povo



Fonte: Autor, 2025

A Figura 19 apresenta a anciã Yoko Monconan Copacã no centro, mostrando a arte do povo Laklânõ-Xokleng, da qual ela muito se orgulha. Yoko Monconam Copacã carrega a suas histórias no rastro dos seus ancestrais. Ela reiterou várias vezes que não sairão da Floresta, pois ali estão seus ancestrais e essa terra lhes pertence.

O lema exposto no Folder do encontro dos povos indígenas, resume a luta dos Laklânõ: “Nossa existência é um ato de resistência”, diz muito sobre a própria história de luta para sobreviver e a mostra a ação de resistência no presente. O encontro dos povos indígenas além de um ato de resistência foi um ato político que uniu pessoas de povos diferentes que foram convidados a fotografar tudo e também divulgar o evento. Os Laklânõ-Xokleng sabem a importância de expor tudo isso e, por meio das suas postagens, mostram que estão vivos e continuam lutando.

Vale frisar que, nas redes sociais, não foram analisados os comentários do público sobre a presença dos Laklânõ-Xokleng na floresta nacional de Três Barras, mas a ideia de que os indígenas são invasores é facilmente identificada nas declarações.

2.8. IDENTIDADE CULTURAL E A LIGAÇÃO COM A NATUREZA

O povo Laklãnõ Xokleng enfrenta múltiplas adversidades para manter sua identidade, recuperando elementos culturais apagados pela imposição colonial, como a própria língua (Instituto Socioambiental, [s.d.]):

Por iniciativa do Xokleng Namblá Gakran, a aprendizagem do idioma vem sendo incorporada nas escolas da TI Ibirama. Um pequeno dicionário xokleng-português e um livreto com "lendas", nos dois idiomas, foram produzidos por ele, com o apoio da FUNAI, prefeituras locais e pela FURB (Fundação Universidade Regional de Blumenau) e estão sendo usados em sala de aula. Através desta iniciativa, tanto os adultos, que não conheciam o xokleng escrito, quanto as crianças, que não falavam a língua, estão despertando para a importância de se conhecer seu idioma e cultura. Hoje, o idioma, que os Xokleng já gostam de falar em público, tem se tornado um símbolo político muito forte ligado à ideia de fonte de poder e da construção de uma identidade étnica positiva.

Outros elementos, como ervas medicinais e alimentos obtidos na natureza, continuam fazendo parte do cotidiano dos Laklãnõ. A anciã Yoko Monconan Copacã, mãe do cacique Dili Copacã, descreveu alguns alimentos consumidos pelo seu povo, como por exemplo o fruto de uma palmeira: “coco, aquilo é comida dos índios... daí eles tiram, socam numa panela, daí eles comem com comida”. Ela afirmou que já viu essa árvore na Flona, mas que não estava carregado. Ela explicou que esse fruto é doce igual banana.

Yoko Monconan Copacã (2025), contou que o nome de sua mãe era Waicomé e seu pai era Dili Copacã. Detalhou que seu pai tinha o beijo furado, e sua avó contou todas essas histórias sobre o passado do povo Laklãnõ-Xokleng:

“o índio do mato”, na época do pinhão ficava acampado... e procurava “fruta” pra comer... Gabiroba, Jabuticaba e quando acaba vamo embora de novo.....quando é tempo de pinhão, eles colhem, descascam e colocam num balaio com Caité e levam lá na lagoa, quando vão lá tirar, tá bem branquinho, igual polvilho eu comi com minha avó. Minha vó era uma índia do mato” e pra carregar água, usava cera de abelha pra fechar os buracos e não sair a água (Y.M. Copacã, 2025).

A anciã Yoko Monconan Copacã desempenha um papel fundamental na transmissão de saberes ligados à culinária tradicional Laklãnõ-Xokleng, conhecimentos que aprendeu com sua avó e que hoje busca preservar e compartilhar com as novas gerações. Entre esses saberes destaca-se o bolo na brasa, um prato

ancestral que integra a memória alimentar do povo Laklãnõ-Xokleng. Mesmo diante das transformações impostas pelo contato interétnico e da dificuldade de acesso a todos os ingredientes originalmente utilizados por seus antepassados, Yoko Monconan Copacã faz questão de manter viva essa prática culinária, demonstrando o preparo do bolo assado diretamente nas brasas e envolto em folhas de bananeira. Em uma das visitas realizadas durante a pesquisa, foi possível acompanhar todo o processo de preparação e, ao final, compartilhar o alimento em um momento de conversa, evidenciando que a culinária tradicional, para além da alimentação, constitui um espaço de sociabilidade, transmissão de memória e reafirmação cultural.

Figura 20: Yoko Monconan Copacã, preparando o bolo na brasa



Fonte: Autor, 2025

Figura 21: Yoko Monconan Copacã, preparando o bolo na brasa



Fonte: Autor, 2025

O cacique Dili Copacã (2025), descreveu a relação dos povos indígenas com a natureza por meio de uma metáfora significativa, afirmando que “os indígenas são como o tigre que se alimenta dos porcos-do-mato: onde os porcos-do-mato estão, o tigre vai junto, pois ele se mantém com eles; por isso ele cuida deles”. De forma análoga, segundo o cacique, os povos indígenas cuidam do território e dos elementos naturais dos quais dependem, deslocando-se pela região de acordo com o amadurecimento dos frutos e com os ciclos da natureza. Essa concepção expressa uma lógica de coexistência e interdependência entre seres humanos e ambiente, distinta da racionalidade predatória que marcou os processos coloniais. O cuidado com a natureza descrito por Dili Copacã não se limita ao plano simbólico, mas constitui uma realidade empiricamente observável, uma vez que diversos estudos indicam que as terras indígenas apresentam, historicamente, os menores índices de desmatamento, evidenciando o papel central dos povos originários na preservação ambiental.

O cuidado com a natureza, descrito pelo Cacique, é uma realidade observável e pode ser comprovada. Estudos apontam que as terras indígenas apresentam historicamente os menores índices de desmatamento, confirmando o papel dos povos originários na preservação ambiental. De acordo com Ailton Krenak (2019, p. 17-18):

O povo indígena tem um jeito de pensar, tem um jeito de viver, tem condições fundamentais para sua existência e para a manifestação da sua tradição, da sua vida, da sua cultura, que não coloca em risco e nunca colocou em risco a existência, sequer, dos animais que vivem ao redor das áreas indígenas, quanto mais de outros seres humanos. Creio que nenhum dos srs. poderia apontar atos, atitudes da gente indígena do Brasil que colocaram em risco, seja a vida, seja o patrimônio de qualquer pessoa, ou de qualquer grupo humano nesse país.

O povo Laklãnõ-Xokleng viveu na região e sabe onde encontrar alimentos deslocando-se de maneira sazonal pelas matas, buscando os alimentos que estão maduros. Dille explicou que antes de abril já tem pinhão na região de Lajes e quando acaba lá amadurece em Canoinhas. Já os Xokleng seguiam por regiões diferentes do estado aproveitando a coleta de diferentes frutas: “outro dia fui pra Canoinhas e no lado daquela ponte onde tem uma placa antes de chegar em Canoinhas, tem um pé de Gabiroba e tava bem carregado. Eu comi bastante” (Copacã, 2025).

A bebida “Môg Pe” usada nas cerimônias do povo Xokleng é um outro elemento da cultura que o povo Laklãnõ ainda preserva. Essa bebida é feita a partir de mel, água e o miolo do Xaxim “Búgio” chamado “Gig” e alguns ingredientes que são segredo ancestral, não sendo permitida a divulgação. Nambla destacou que foi orientado pelo seu Cacique e pela anciã de nome Waicã para não passar os limites sobre a divulgação dos ingredientes. Inicialmente é feita a fervura desses ingredientes e o Xaxim serve como o lúpulo. Após alguns dias fermentando, o líquido vai para uma gamela feita com uma madeira especial. Depois que o líquido estiver na gamela é dado um choque térmico, utilizando pedras-ferro, que são aquecidas até ficarem vermelhas. De acordo com Nambla (2025) “é pura química”. Para dar um aroma, podem ser usadas folhas de laranja, tangerina, gabiroba, entre outras.

2.9 A PRESENÇA INDÍGENA NA MEMÓRIA LOCAL

As transformações impostas aos povos indígenas do Planalto Norte Catarinense não se restringiram à expropriação territorial ou à tentativa de

apagamento cultural, mas alcançaram de forma profunda as relações familiares, as trajetórias individuais e as memórias transmitidas entre gerações. Nesse contexto, a presença indígena passou a ser muitas vezes silenciada, fragmentada ou narrada por meio de expressões carregadas de violência simbólica, como a recorrente afirmação “minha avó era bugre”. O texto a seguir tem como objetivo analisar essas memórias familiares, evidenciando como experiências de sequestro, miscigenação forçada e apagamento identitário permanecem inscritas nas narrativas locais, revelando continuidades da colonialidade e os impactos duradouros da violência contra os povos indígenas na história regional.

A palavra bugre tem origem no francês bougre, derivada do latim medieval bulgarus (búlgaro). Na Europa medieval, o termo era utilizado de forma pejorativa para designar grupos considerados hereges, especialmente os bogomilos dos Bálcãs. Com o tempo, bougre passou a significar alguém visto como bárbaro, infiel, incivilizado ou fora da ordem cristã.⁹

Durante a expansão colonial europeia, esse vocabulário foi transferido para o Novo Mundo. No Brasil, o termo bugre passou a ser usado pelos colonizadores para se referir de maneira genérica e depreciativa aos povos indígenas, sobretudo aqueles que resistiam à catequização, à escravização e à ocupação de seus territórios. Assim, o termo não designava uma etnia específica, mas funcionava como uma categoria colonial destinada a negar a humanidade, a cultura e a historicidade dos povos indígenas.

No Sul do Brasil, especialmente em Santa Catarina e no Paraná, o termo bugre foi amplamente empregado em documentos oficiais, relatos de viajantes, registros militares e discursos políticos dos séculos XIX e início do XX. Nesses contextos, o termo aparece associado à ideia de perigo, selvageria e obstáculo ao progresso, sendo frequentemente utilizado para justificar ações violentas, como expedições de extermínio, remoções forçadas e políticas de confinamento indígena, incluindo aquelas dirigidas aos povos Laklãnõ-Xokleng e Kaingang.

⁹ GUIARD, Luís Augusto de Mola. *O bugre, um João-Ninguém: um personagem brasileiro*. São Paulo em Perspectiva, São Paulo, v. 18, n. 2, p. 86-94, 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/spp/a/jMgYnVpvBB5wLgbxYyRM4Lv/>. Acesso em: 2 jul. 2026.

Relatos orais de moradores da região de Canoinhas evidenciam a permanência dessa memória traumática. Terezinha Koaski (2024), relatou que sua avó indígena foi sequestrada durante uma caçada e forçada a casar com um imigrante italiano:

“fizeram uma maldade, tocaram os cachorros na índia e pegaram essa índia e trouxeram pra cá [...] muitos dias os índios assim arrodearam a casa...arrodearam a casa, queriam levar de vorta. Daí depois de um tempo, acharam que ela tava bem cuidada. Daí quando ela tava com 19 anos meu avô se casou com ela e tiveram meu pai e as outras meninas. O nome dela era Maria, que eles colocaram”.

Segundo Dona Terezinha, seu avô devia ter uns trinta anos quando se casou com a menina que foi raptada por ele e demais familiares. “Essa índia, que o vovô casou com ela, que era a Maria, foi batizada, tomou a eucaristia. Essa mulher era uma parteira de mão cheia, não deixava nenhuma mulher perecer na mão dela”.

Terezinha contou que seu avô tinha uma casa de três andares e eles traziam mulheres de toda parte. “Às vezes ela tava com a casa cheia de mulher e as mulheres já saiam daqui com as crianças no braço. Ela lutava com parto e ele com curas”.

Seu avô era curandeiro, e fazia “garrafadas”. Dona Terezinha afirmou que o avô aprendeu com sua avó indígena a curar com ervas. Curava bronquite e outras doenças com ervas da medicina indígena, com alfavaca, chá da índia, erva cidreira, casca de jabuticaba, açafraão, entre outras. Dona Terezinha declarou não ter conhecido sua avó nem o avô, mas sua mãe e pai continuaram a curar pessoas com a medicina herdada dos indígenas.

Dona Terezinha também contou que a presença indígena nas terras onde ela ainda vive na atualidade eram frequentes. De acordo com as falas de dona Terezinha e seu marido, os indígenas passavam pela região ainda nos anos 80, pois havia muito mato, mas agora o mato acabou. “minha mãe dizia que eles tinham um cemitério aqui, volta e meia eles iam no cemitério dizia a mãe”. Mas falou: “faz anos que eles não aparecem mais, mas não faz muitos anos. Antes eles passavam toda vida, quase todo dia, passava uma semana, dava uma forga de um dia daí aparecia outro dia”.

E ela relembra, juntamente com seu marido, um fato que ficou marcado em suas memórias:

A gente já era casado, tinha muito mato, e eles tinham uma passagem por aqui. Então um dia, eu saí na varandinha com um lequinho e falei, se são mesmo os “compadre” que tão aí me deixam uma amostra. Pois eles deixaram

pra mim. Outro dia fui lá e tava assim, uma pera bem bonita aqui, outra aqui, outra pra cá, em forma de cruz e um Pepino Neve, bem no meio. Mas cheiroso aquilo, bem cheiroso [...] chamavam de compadre, porque diz que eles não gostavam que chamasse de “bugre”. Então qualquer barulho no mato a gente falava: “os compadre tão aí” (Koaski, 2024).

Dona Terezinha disse que seu pai frequentou a “oca dos índios” na colônia São Pedro, perto de Santa Cruz de Timbó. “meu pai tinha 100 alqueire de terra lá. Quando ele tinha 14 anos, meu avô o levou e deixou ele lá. Essa localidade de Santa Cruz de Timbó é referenciada como um lugar onde existiram indígenas e onde Namblá falou que tem a reserva do Quati. De acordo com dona Terezinha seu avô viveu lá desde os 14 anos e fez sua própria casa de pau-a-pique e só não foi morto pelos indígenas que lá viviam porque não reagiu. “Muita gente que foi pra lá eles mataram”.

Três noites eles o deixaram sem dormir, diz que jogavam pedras na casa dele, faziam barulhão de noite. Eles vinham na porta “bombea” ele de dia (olhar, vigiar), daí três noites ele não pode dormir. No terceiro dia ele saiu na porta e convidou eles. Ele disse: se for os compadre, venham me visitar, mas me derem sossego, deixem eu dormir sossegado, mas venham me visitar, nós podemos ser amigos. Diz que pronto, quando ele entrou dentro de casa, choveu pedra em cima da casa, e ele disse pronto agora tó morto. Daí a única coisa que ele fez foi se enfiar debaixo de uma tarimpa (mesa). Daqui a pouco foi cessando caia uma pedra aqui e outra ali até cessar. Daí de repente começaram a falar, falavam igual Coruja, de repente um assobio aqui, e outro lá e cabousse. Disse: dormi a noite inteira, na semana também e quando passou duas semanas ele viu descendo no carreirinho um casal com uma criança pequena. Vieram e conversaram com ele. Ele viu quem era porque eles furam aqui embaixo (apontou no lábio inferior) e colocam um caninho, ele viu quem eram os índio. Mandou sentar, fiz café pra eles tomar e fiz broa pra eles comer, foram embora. Daí ele disse: o senhor tá seguro por nós aqui, o senhor buscou nossa amizade, somo amigo de agora pra adiante e vai ficar seguro por nós” (Koaski, 2024).

Dona Terezinha relembra uma outra história contada pelo seu avô que aconteceu nessa mesma residência, na localidade de Santa Cruz do Timbó, quando muitos indígenas visitaram sua casa: “eram mais de 50, a tribo inteira” e entre eles tinham indígenas de cabelo loiro. “vieram lá pra visitar ele. Daí tive que sentar pra receber o adeus, todos eles até os pequeninhos. Diz ele, de tudo tipo e de toda cor. Diz que tinha índio loiro, diz ele, cada moça bonita, cabelão comprido loiro”.

É possível que isso se devesse à prática do roubo de crianças, de ambas as partes, indígenas e não indígenas, como também associar ao de estupro sofrido por mulheres indígenas, gerando filhos de “muitas cores”, conforme o que foi observado pelo seu avô nesse contato com esses indígenas de Santa Cruz do Timbó. O estupro

de mulheres indígenas é fato comprovado, bem como o roubo de crianças indígenas pelos brancos colonizadores.

Essas práticas violentas, como o sequestro da avó de Terezinha, geraram muitos descendentes de indígenas na região, que mantêm fenótipos indígenas e ainda lembram desse passado violento com a frase “minha vó era bugre, foi pega no laço”.

Orlando Cardoso dos Santos também traz em sua memória lembranças dos antepassados indígenas. Relatou também ter características físicas que, segundo ele, são traços indígenas. Orlando de 74 anos disse em entrevista que tem “calcanhar de índio”, que sua avó era “bugre” e que ela havia feito previsões de alguns fatos que aconteceriam em sua vida adulta.

Outra entrevistada foi Dona Rosa, de 81 anos. Ela também declarou que seu avô era “bugre” e, da mesma maneira que Dona Terezinha, também via indígenas quando era criança e lembra de alguns detalhes das passagens sazonais pela região.

Muitas pessoas que nasceram em Canoinhas e região tem fenótipos dos povos indígenas e também reconhecem essas características, contudo não conhecem a fundo sua ancestralidade indígena. Sabem apenas que seu avô ou sua avó eram “bugre”. A recorrente afirmação “minha vó era bugre”, presente na memória de moradores da região de Canoinhas, revela uma ancestralidade indígena marcada por violência, sequestro de mulheres e crianças, apagamento identitário e assimilação forçada no contexto da colonização.

Esses relatos revelam que, apesar do apagamento de nomes, línguas e pertencimentos, saberes indígenas — medicina tradicional, partejar, uso de ervas — foram preservados e transmitidos, integrando o cotidiano regional. A expressão “minha avó era bugre” denuncia uma ancestralidade marcada por sequestro, miscigenação forçada, estupro e assimilação, mas também evidencia a permanência e a resiliência dos povos originários no Sul do Brasil.

2.10 A LUTA DOS LAKLÃNÕ NO CAMPO POLÍTICO PELA “RETOMADA JUG ÓG PÂN TXI”

Na visita realizada em 29 de novembro de 2025, o Cacique Dili Copacã relatou uma série de dificuldades enfrentadas de forma contínua no âmbito da luta política e jurídica pela retomada das terras ancestrais localizadas na Floresta Nacional de Três Barras. Entre os principais problemas apontados estava a fragilidade do apoio

institucional e da representação jurídica no processo judicial, iniciado a partir da reocupação do território, que poderia culminar na expulsão dos indígenas após a audiência prevista para o dia 18 de dezembro de 2025.

Lutando contra um possível despejo e buscando uma maior visibilidade da “retomada Jug Óg Pân Txi”, os líderes da retomada mobilizaram um encontro na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), que ocorreu em 1º de dezembro de 2025, com a presença da professora convidada Carina Inserra Bernini, da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), juntamente com comitê de apoio do jornal Nova Democracia. O objetivo era mobilizar a sociedade e fortalecer a defesa política da retomada. O temor central era que uma decisão desfavorável durante o recesso de fim de ano resultasse em despejo sem representação jurídica adequada. Dili Copacã relatou: “vão expulsar a gente provavelmente lá pro asfalto”. Segundo o cacique, os advogados anteriormente designados eram vinculados ao governo e não defenderam efetivamente a causa. Posteriormente, foi contratado um advogado da etnia Xokleng, do Rio Grande do Sul.

Durante a conversa, que durou cerca de três horas, Dili Copacã, acompanhado de sua mãe Yokô, seu irmão e sua esposa Rose, relatou o sofrimento emocional da anciã diante da ameaça de expulsão. Yokô afirmou que os espíritos dos ancestrais guiaram o povo até os locais de habitação e cemitérios na Floresta. Dili Copacã e a esposa Rose falaram que encontraram, por intermédio dos espíritos, locais de habitação subterrânea e também cemitérios e que um desses cemitérios seria de não indígenas, provavelmente da guerra do contestado.

Uma antropóloga do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Iphan) esteve presente no local e, segundo Dili Copacã, chegou no meio da tarde e não conseguiu pesquisar muito, mas mesmo em pouco tempo encontrou três pontas de flechas. Dili Copacã falou que pediu para a antropóloga levá-las, pois, segundo ele, alguém poderia tentar matá-lo devido às provas.

A participação em audiências e reuniões em cidades distantes (como Florianópolis) impôs desgaste físico e financeiro às lideranças. Dili Copacã chegou a ser internado por um dia devido ao esgotamento. O cacique também criticou o apoio superficial de alguns partidos políticos, que se limita a manifestações simbólicas sem tradução em suporte material efetivo.

Na reunião de 4 e 5 de dezembro, com representantes da FUNAI, Polícia Federal, advogados e o procurador do Estado de Santa Catarina, o clima foi tenso, com o procurador adotando postura intimidatória.

Dili Copacã (2025) destacou que, na noite anterior à reunião, dormiu pouco, pois havia retornado de Florianópolis após participar de um encontro na UFSC. Relatou ainda que, durante a madrugada, após conversar com os parentes sobre os acontecimentos recentes e organizar mentalmente suas falas, os espíritos foram falar com ele, auxiliando-o espiritualmente na preparação para o diálogo do dia seguinte. Esse relato evidencia a dimensão espiritual que orienta as lideranças Laklãnõ Xokleng. No decorrer da reunião, a argumentação do professor Gilson, de Caçador, foi destacada pelos indígenas como fundamental para contestar as posições do procurador estadual, ao reafirmar a presença histórica dos Laklãnõ Xokleng na região. A fala foi recebida com entusiasmo pelos presentes, sendo interpretada como um importante respaldo acadêmico e histórico à legitimidade da retomada.

Além disso, o posicionamento favorável da FUNAI em relação à reocupação da Floresta Nacional de Três Barras causou surpresa entre os indígenas. Segundo Dili Copacã (2025), o representante do órgão afirmou reconhecer que as terras da União classificadas como Florestas Nacionais foram, historicamente, territórios ocupados por povos indígenas. Essa nova postura institucional foi compreendida como um indicativo de mudança no tratamento da questão territorial indígena, reforçando os argumentos políticos e jurídicos que sustentam a retomada em curso em momentos decisivos de negociação e conflito. Por fim a reunião terminou com o não despejo dos Laklãnõ Xokleng do local.

Entre os problemas persistentes na retomada, destacam-se: a dificuldade de acesso ao trabalho (agravada pelo preconceito e pela distância das cidades), a falta de professor bilíngue na Escola Estadual General Osório, em Três Barras, e a necessidade de alfabetização das crianças na língua materna. Dili Copacã (2025) relatou que existe entre os próprios indígenas um professor (Alexandro) e que um dos prédios da Flona foi liberado para esse fim.

A língua permanece como elemento central da identidade Laklãnõ/Xokleng. O domínio do idioma é considerado atributo essencial para a liderança e para a transmissão dos conhecimentos ancestrais.

CAPÍTULO 3 - O PRODUTO PEDAGÓGICO E SUA ARTICULAÇÃO COM A PESQUISA

Este capítulo apresenta o produto pedagógico desenvolvido no âmbito desta pesquisa, em consonância com a proposta formativa do Mestrado Profissional em Ensino de História (PROFHISTÓRIA), cuja especificidade consiste na articulação entre investigação acadêmica, prática docente e intervenção pedagógica socialmente referenciada.

O produto pedagógico não constitui um elemento acessório da dissertação, tampouco um simples material de apoio. Trata-se de um desdobramento direto do percurso investigativo, da inserção em campo e do diálogo estabelecido com o povo Laklãnõ-Xokleng durante o processo de retomada da Floresta Nacional de Três Barras, em Santa Catarina. Sua elaboração resulta, portanto, da interlocução entre pesquisa histórica, história oral, reflexão teórica e prática educativa.

A compreensão da retomada territorial como fenômeno histórico e contemporâneo fundamenta-se na noção de colonialidade do poder, formulada por Aníbal Quijano (2005), ao evidenciar que as hierarquias raciais, epistêmicas e territoriais instituídas no período colonial não foram superadas com a independência política ou com a formação do Estado nacional, permanecendo operantes nas estruturas jurídicas, administrativas e educacionais.

A disputa pela terra, nesse sentido, extrapola o plano jurídico-formal e envolve dimensões simbólicas, políticas e ontológicas, em que se definem quais territórios são reconhecidos, quais memórias são legitimadas e quais sujeitos são autorizados a existir como protagonistas da história.

A pesquisa de campo e o uso da história oral permitiram acessar as memórias mobilizadas pelos Laklãnõ Xokleng acerca de sua presença histórica no Planalto Norte catarinense. Essas narrativas revelam que o território não pode ser compreendido apenas como espaço físico delimitado pelo Estado, mas como construção histórica e simbólica, atravessada por experiências de deslocamento forçado, violência colonial e resistência contínua. Tal perspectiva dialoga com as contribuições de João Pacheco de Oliveira (1999), ao afirmar que os territórios indígenas são historicamente produzidos por meio de relações sociais, cosmológicas e políticas, e que sua negação implica a negação da própria historicidade indígena.

A permanência prolongada junto à comunidade permitiu compreender que a

retomada da Floresta Nacional de Três Barras transcende a ocupação material da terra. Ela representa um movimento de reconstrução dos vínculos com os ancestrais, de fortalecimento da língua, de valorização dos conhecimentos tradicionais e de reafirmação da memória coletiva.

Essa dimensão relacional do território aproxima-se das reflexões de Ailton Krenak (2019), para quem o território é condição de existência e continuidade da vida, sendo sua destruição ou negação um ataque direto às possibilidades de futuro dos povos indígenas. A retomada, assim, pode ser compreendida como um gesto ontológico e político, que reafirma modos próprios de habitar o mundo em oposição à racionalidade colonial que fragmenta natureza, cultura e sociedade.

No campo jurídico, é fundamental destacar que a Constituição Federal de 1988 representa um marco histórico na luta dos povos indígenas no Brasil. Pela primeira vez, o Estado brasileiro reconheceu explicitamente os povos indígenas como sujeitos de direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, rompendo, ao menos no plano legal, com a lógica tutelar e assimilacionista que marcou a legislação anterior.

O reconhecimento da organização social, dos costumes, das línguas, das crenças e das tradições indígenas instituiu um novo paradigma jurídico, no qual a diversidade cultural passou a ser compreendida como valor constitutivo da nação brasileira. Entretanto, conforme evidencia a realidade vivida pelos Laklãnõ Xokleng, a distância entre o reconhecimento constitucional e a efetivação concreta dos direitos permanece significativa. As denúncias de intimidação policial, cortes no acesso à água e à energia elétrica e a permanente insegurança jurídica revelam que a colonialidade do poder continua operando na prática institucional do Estado.

Tais mecanismos de controle não se manifestam apenas por meio da violência direta, mas também através de dispositivos administrativos e burocráticos que tornam determinadas vidas mais precárias do que outras. Essa realidade pode ser analisada à luz das reflexões de Achille Mbembe (2018), ao discutir como o poder moderno administra a vida e produz zonas de vulnerabilidade, nas quais certos grupos são expostos à exclusão, à precarização e à morte social.

No campo educacional, os avanços constitucionais desdobraram-se em legislações específicas que reconhecem o papel central da escola na superação do racismo estrutural e das narrativas históricas excludentes. Entre essas conquistas, destaca-se a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Indígena na educação

básica, consolidada como direito educacional e dever do Estado. Tal legislação representa um avanço significativo ao reconhecer que a história dos povos indígenas não constitui um conteúdo periférico ou comemorativo, mas elemento estruturante da formação histórica e cidadã dos estudantes brasileiros.

No entanto, como apontam diversas pesquisas no campo do ensino de História, a implementação efetiva dessa obrigatoriedade ainda enfrenta desafios, como a escassez de materiais didáticos adequados, a formação insuficiente de professores e a persistência de abordagens estereotipadas.

Nesse contexto, o produto pedagógico desenvolvido nesta pesquisa insere-se como resposta concreta a essas lacunas, ao propor o uso de fontes históricas contemporâneas produzidas pelos próprios povos indígenas, rompendo com a lógica de falar sobre os indígenas sem falar com eles.

A escolha do acervo digital produzido por várias pessoas e principalmente pelos Laklãnõ Xokleng, reunido na conta “Laklãnõ Xokleng – Retomada Floresta Nacional de Três Barras (2025)”, fundamenta-se na compreensão de que as redes sociais se tornaram, no tempo presente, espaços estratégicos de produção de memória, denúncia e ação política. Ao trabalhar com esses registros, o produto pedagógico reconhece os povos indígenas como sujeitos epistêmicos e produtores de conhecimento histórico, deslocando a centralidade das narrativas estatais, jurídicas e midiáticas.

Nesse processo, a contribuição de Namblá Gakran assume papel central. Intelectual indígena Laklãnõ Xokleng, professor e pesquisador da língua de seu povo, Namblá Gakran evidencia que a língua constitui um sistema de pensamento profundamente articulado ao território, à ancestralidade e à memória coletiva. Seu trabalho com materiais didáticos bilíngues, dicionários e registros de narrativas tradicionais demonstra que a retomada da língua é também uma retomada histórica, política e pedagógica, capaz de reconstruir vínculos rompidos pelas políticas coloniais de escolarização.

A denúncia feita pelo Cacique Dili Copacã acerca da ausência de professores bilíngues na escolarização das crianças Laklãnõ Xokleng evidencia que, apesar dos avanços legais, persistem práticas educacionais assimilacionistas. Essa realidade dialoga com as reflexões de Gersem Baniwa (2019), ao afirmar que a educação escolar indígena deve reconhecer as línguas e epistemologias indígenas como fundamentos do processo educativo e não como obstáculos a serem superados.

Ao articular esses referenciais teóricos, jurídicos e pedagógicos, o produto pedagógico proposto contribui para o desenvolvimento do pensamento histórico crítico, do letramento digital e da compreensão das disputas territoriais e epistemológicas no Brasil contemporâneo. Ao reconhecer os Laklãnō Xokleng como sujeitos históricos contemporâneos, produtores de memória e conhecimento, o ensino de História deixa de ser apenas espaço de transmissão de conteúdos e passa a constituir-se como campo de reflexão crítica sobre os direitos conquistados, os direitos negados e as lutas ainda em curso.

Dessa forma, o produto pedagógico consolida-se como ferramenta de intervenção alinhada aos princípios do PROFHISTÓRIA, ao integrar pesquisa de campo, história oral, perspectiva decolonial, protagonismo indígena e os marcos legais que estruturam a educação brasileira.

Ao fazê-lo, contribui para a construção de uma educação histórica crítica, plural e socialmente referenciada, comprometida com a efetivação dos direitos constitucionais dos povos indígenas e com a valorização de suas epistemologias no espaço escolar.

Diante desse percurso teórico, empírico e pedagógico, o produto desenvolvido nesta pesquisa desdobra-se, de forma concreta, no **Caderno de Apoio ao Professor**, que reúne a sequência didática e os planos de aula elaborados para dar continuidade às reflexões apresentadas ao longo deste trabalho. O caderno constitui o espaço de materialização do diálogo entre pesquisa acadêmica e prática docente, traduzindo os debates sobre colonialidade, território, memória, direitos indígenas e protagonismo Laklãnō Xokleng em propostas pedagógicas aplicáveis ao ensino de História na educação básica.

Nesse processo, as mídias sociais — utilizadas pelos próprios Laklãnō Xokleng como instrumentos de luta política, denúncia, visibilidade e afirmação cultural — assumem centralidade enquanto fontes históricas contemporâneas e ferramentas pedagógicas. Ao trabalhar com registros produzidos no contexto da retomada e divulgados em plataformas digitais, os planos de aula possibilitam aos estudantes compreender como os povos indígenas se apropriam desses meios para narrar sua própria história, disputar representações hegemônicas e fortalecer a preservação de sua cultura e identidade.

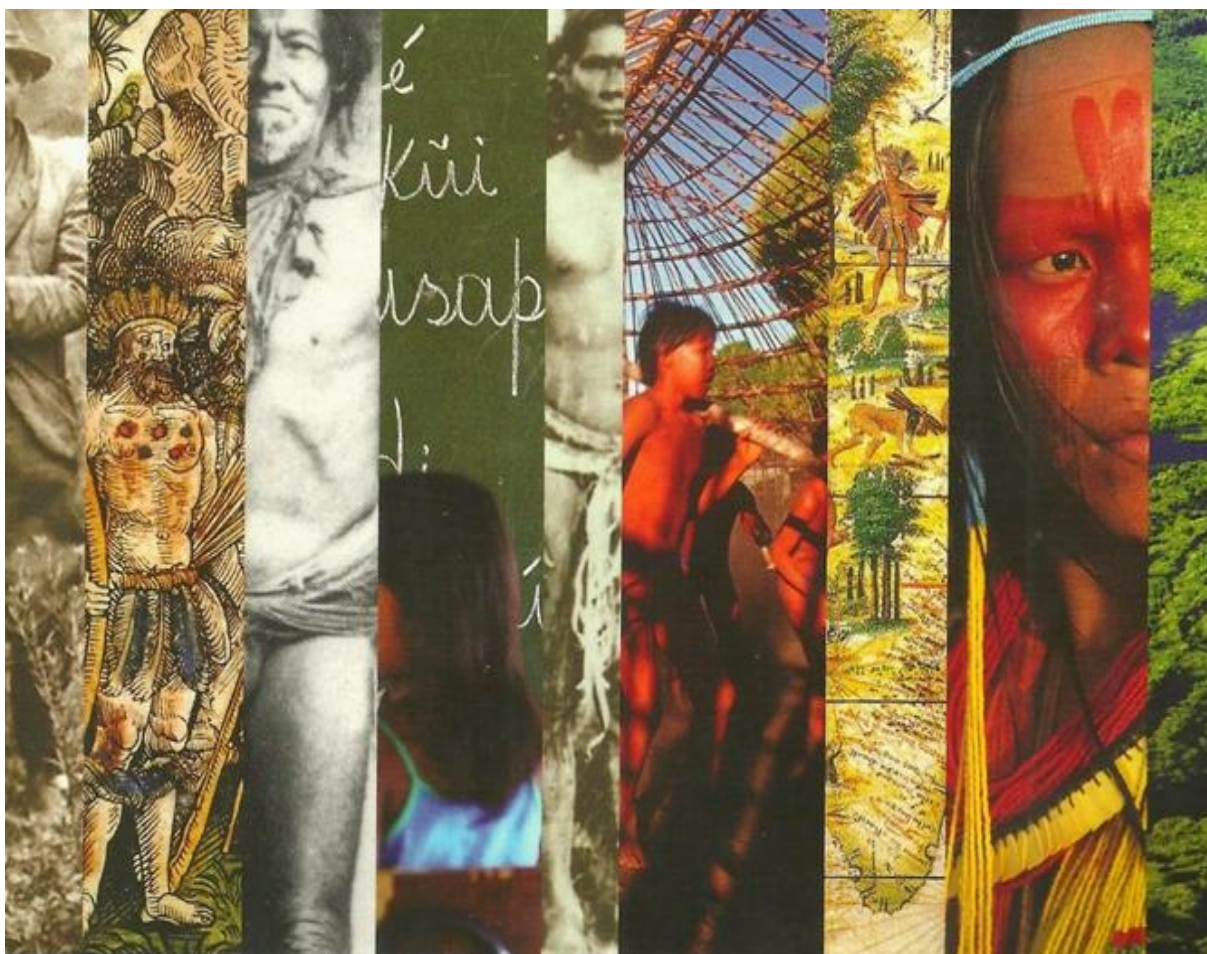
Assim, o **Caderno de Apoio ao Professor** não se apresenta como complemento ilustrativo da dissertação, mas como continuidade formativa do

processo investigativo, articulando conhecimento histórico, letramento digital, intervenção pedagógica e compromisso com uma educação histórica crítica, plural e socialmente referenciada, em consonância com a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Indígena.

Figura 22: Capa do material didático

CADERNO DE APOIO AO PROFESSOR: HISTÓRIA INDÍGENA CONTEMPORÂNEA

PROTAGONISMO INDÍGENA, RETOMADA DAS TERRAS ANCESTRAIS E
REDES SOCIAIS COMO FERRAMENTA DE LUTA



www.academia.edu

Fonte: O autor

Figura 23: Apresentação do Material Didático

Apresentação

Este caderno foi elaborado para acompanhar as aulas de História, abordando o protagonismo indígena no Brasil contemporâneo, com foco na retomada da Floresta Nacional de Três Barras pelo povo Laklãnõ Xokleng, em 2025.

O conteúdo deste material didático, é fruto do trabalho de pesquisa de campo e fornece conteúdos relacionados à “retomada” do território ancestral, que podem ser usados em sala de aula e podem ser aprofundados com mais pesquisas em diferentes fontes.

O material será dividido em três temas principais: a “Retomada da terra ancestral pelos Laklãnõ Xokleng em Três Barras” que é o tema da pesquisa, “a importância da terra para os povos indígenas” e “O protagonismo indígena contemporâneo e o uso das redes sociais”. O material traz também os links das postagens que os indígenas fizeram nas redes sociais e no final uma sequência didática com questões que podem ser trabalhadas em sala de aula com a temática “protagonismo indígena na atualidade”.

O material apresenta uma síntese da pesquisa e propõe a utilização de fontes históricas com as redes sociais para tornar visíveis temas muitas vezes ausentes nos livros didáticos.

Figura 24: Página 03 de material didático

A RETOMADA TERRITORIAL LAKLÃÕ XOKLENG NA FLORESTA NACIONAL DE TRÊS BARRAS

O termo “retomada” é usado aqui para se referir à instalação dos indígenas Laklãõ na Floresta Nacional de Três Barras. Contudo, também é utilizado para identificar diversas ações por eles orquestradas, como a retomada de sua identidade, cultura, língua e tradições historicamente silenciadas, mas não totalmente apagadas da memória ancestral. Entre esses elementos destacam-se a relação com a natureza e a espiritualidade.



Fonte: <https://outraspalavras.net>. Foto: Guilherme Cavalli/Cimi

O cacique Dili Copacã, um dos líderes da retomada, afirmou que foram guiados até esse território pelos espíritos dos ancestrais, que teriam sido chacinados na região no início do século XX. Segundo os Laklãõ, esses espíritos também indicaram a localização de dois cemitérios.

Fonte: O autor

Figura 25: Página 04 de material didático

As lideranças aguardam a presença de um antropólogo para realizar estudos no local. Enquanto isso não ocorre, pediram sigilo sobre essa informação, temendo a destruição do local.

Nandja Xokleng, liderança indígena e ativista dos direitos de seu povo, também participa da ocupação da Flona em Blumenau, território denominado pelos Laklãnõ de *Goj Konã*. Em seu Instagram escreveu sobre a chegada dos Laklãnõ Xokleng à Flona (Xokleng, 2025):

“Ao chegarem à Floresta Nacional de Três Barras, os anciãos relataram que foram recebidos pelos espíritos ancestrais que ali morreram, em defesa de seu território. Assim renasceu o território ‘JUG ÒG PÃN TXI’, que significa Rastro dos Ancestrais”.

A chegada dos indígenas à Floresta Nacional de Três Barras foi noticiada nos jornais e nas redes sociais. Como exemplo, a Redação Portal RDX, no dia 22 de maio de 2024, publicou (Três Barras, 2024):

“Um grupo de pelo menos 30 indígenas das etnias Xokleng e Kaingang, vindos de José Boiteux, se instalou na Floresta Nacional de Três Barras (Flona) no final da tarde desta terça-feira (21). O Instituto Chico Mendes de Conservação da Biodiversidade (ICMBio) foi acionado. Até o momento não se tem o motivo da invasão, somente que não houve violência e os mesmos estão dentro das instalações e da casa de hóspedes”.

Figura 26: Página 05 de material didático

A notícia descreve o povo Laklãnõ como invasor. Contudo, para os Laklãnõ, trata-se da retomada de um território onde viveram seus antepassados muito antes da chegada dos colonizadores. Ou seja, um território ancestral percorrido de forma sazonal, com respeito pela natureza e sem degradá-la, que agora buscam recuperar.

A presença dos indígenas na Flona também foi noticiada, no dia 1º de janeiro de 2025, pelo jornal Canoinhas Online, que apresentou os desdobramentos da ocupação inicial e os desacordos.

As falas presentes nessas reportagens demonstram uma imagem do indígena semelhante àquela construída pela lógica da colonialidade, na qual os povos indígenas são frequentemente representados como violentos, desordeiros ou incapazes de cumprir acordos estabelecidos.

De acordo com Quijano (2005), mesmo com o fim do colonialismo formal, a colonialidade do poder permanece operando nas estruturas sociais. No trecho citado, essa permanência pode ser observada nas relações de poder presentes na atuação de agentes estatais e na persistência da marginalização desses povos, marcada por estereótipos e preconceitos históricos.



Fonte: <https://blogs.oglobo.globo.com>. Foto de Amanda Perobelli/Reuters.

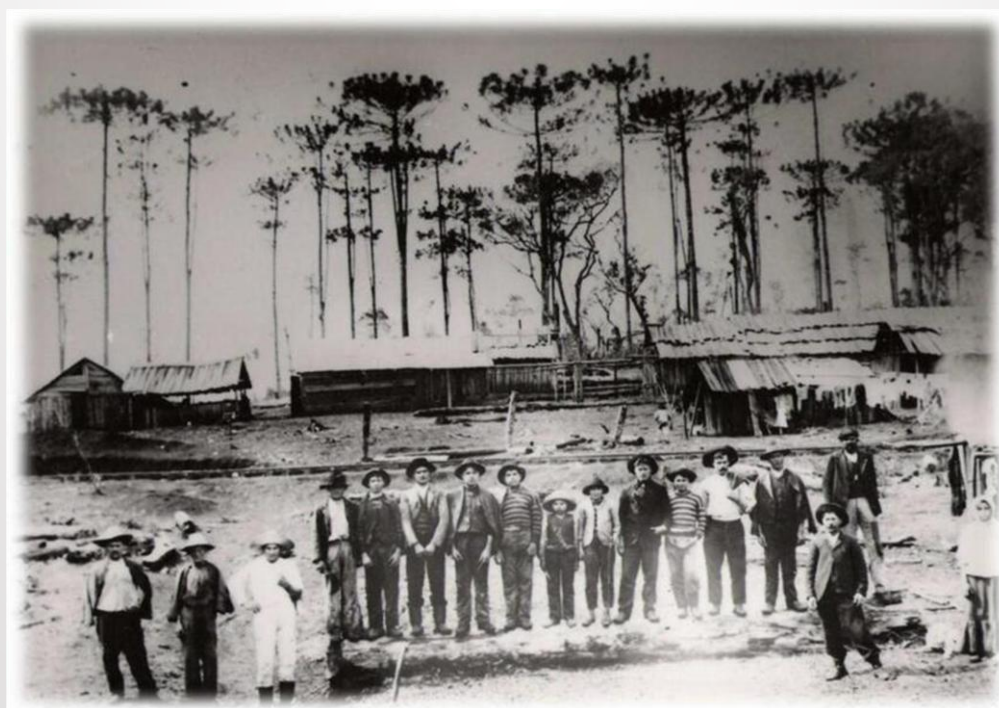
Fonte: O autor

Figura 27: Página 06 de material didático

A área reocupada pelos indígenas envolve uma pequena vila com casas construídas no estilo norte-americano e possui inclusive uma pequena igreja de madeira ainda utilizada pela população das proximidades.

Essa vila fazia parte do complexo da empresa madeireira Lumber, criada pelo empresário norte-americano Percival Farquhar, responsável pela construção da ferrovia São Paulo–Rio Grande, que expulsou milhares de pessoas das terras concedidas pelo governo nas duas margens da ferrovia. A construção da ferrovia e a expulsão dos antigos posseiros foi uma das principais causas do conflito conhecido como Guerra do Contestado (Machado, 2004).

As forças de segurança da empresa Lumber possuíam um efetivo paramilitar superior ao da própria polícia de Santa Catarina e foram responsáveis por expulsar e matar milhares de pessoas. Além disso, outros grupos armados conhecidos como “vaqueanos” também estavam a serviço da Lumber e da ferrovia.



Fonte: Imagem digitalizada que compõe o acervo do Museu de Três Barras. Disponível em: <https://www.redalyc.org/>

Fonte: O autor

Figura 28: Página 07 de material didático

A presença indígena na região de Três Barras, Canoinhas e cidades vizinhas já foi amplamente comprovada por trabalhos como os do antropólogo Silvio Coelho, assim como o processo de extermínio em massa dessas populações.

Os Laklãnõ não possuem escrituras de terras que comprovem juridicamente sua ancestralidade na região. Contudo, o nome de alguns lugares e rios reforça suas narrativas históricas. O rio que passa próximo à Floresta Nacional chama-se Rio dos Pardos e não muito distante dali encontra-se o Rio dos Bugres, nomes que indicam registros históricos da presença indígena nesses territórios.

Os remanescentes do povo Laklãnõ preservam em suas memórias coletivas lembranças da ocupação dessas terras e dos massacres sofridos por seus antepassados.

O cacique Setembrino Kãmlen, atual cacique geral da Terra Indígena Laklãnõ em Ibirama, estava presente na minha primeira visita à retomada da Flona Três Barras, em 2025. Kãmlen (2024), na ocasião declarou:

“Naquela época os Laklãnõ eram chamados de ‘bugres’, que nós entendemos que eram bichos. Os índios paravam, acampavam, e na guerra do Contestado mataram muito aqui.”

Laura Pripâ, em entrevista concedida a mim em 2025, relatou que seu avô viveu nas terras onde posteriormente foi criada a Floresta Nacional. No início do século XX foi expulso do Planalto Norte e, juntamente com outros membros de seu povo, foi obrigado a viver na região da atual Terra Indígena Laklãnõ, em José Boiteux, no Vale do Itajaí.

Figura 29: Página 08 de material didático

A reocupação da Flona também pode ser relacionada às condições vividas pelos Laklãñõ na Terra Indígena em Ibirama, especialmente após a construção da Barragem Norte, destinada ao controle de enchentes no Vale do Itajaí.

Em 2023, o fechamento da barragem provocou inundações que destruíram moradias e geraram temor entre as famílias indígenas.

Nas redes sociais, comentários ofensivos evidenciaram o preconceito contra os povos indígenas. Lideranças como Nicácio Mariano denunciaram a circulação de estereótipos racistas, como a ideia de que “índio é vagabundo” ou que “índio tem iPhone e Hilux”.

Para os Laklãñõ Xokleng, a terra não é apenas um bem econômico. O território representa um elemento central da existência coletiva desses povos.

Conforme argumenta Manuela Carneiro da Cunha (2012), a relação entre povos indígenas e território é indissociável da reprodução física e cultural dessas sociedades.

Durante a retomada da Flona, os Laklãñõ enfrentaram diversas dificuldades, incluindo rondas policiais constantes, cortes no fornecimento de água e energia elétrica e a instalação de cancelas de controle de acesso.

O corte de água foi denunciado nas redes sociais, com vídeos mostrando a anciã Yokô Monconam Copacã afirmando:

“Cortaram a água [...] estamos vinte dias sem água, mas não vamos sair; vamos puxar água com galões lá do ribeirão, mas não vamos sair. Essa é nossa terra, onde viveram nossos ancestrais.”

Figura 30: Página 09 de material didático



Fonte: <https://cimi.org.br/foto>: Tiago Miotto/Cimi

Enquanto esta pesquisa estava sendo realizada, os Laklãnõ acompanhavam os desdobramentos de um processo judicial de reintegração de posse, movido pelo ICMBio e em tramitação na 1ª Vara Federal de Jaraguá do Sul. Até 21 de maio de 2025, data que marcou um ano da retomada da Flona, o conflito permanecia sem solução definitiva.

Nesse contexto, as redes sociais também se tornaram ferramentas de luta dos povos indígenas, utilizadas para divulgar sua história, denunciar injustiças e mobilizar o apoio da sociedade. Esses registros digitais também podem ser analisados como fontes históricas contemporâneas, contribuindo para o ensino de História e para a compreensão das lutas indígenas no tempo presente.

Figura 31: Página 10 de material didático

A IMPORTÂNCIA DA TERRA PARA OS POVOS INDÍGENAS

A importância da terra para os indígenas ultrapassa o valor de mercado. A perda ou restrição dos territórios tradicionais produziu e ainda produz impactos profundos e duradouros sobre os povos indígenas. Sabemos, historicamente, como os processos de expropriação territorial intensificados desde a colonização até os projetos desenvolvimentistas do século XX comprometeram a continuidade das práticas culturais, a transmissão de saberes tradicionais e a organização comunitária. A ruptura com o território afeta diretamente os sistemas econômicos indígenas, baseados na caça, pesca, coleta e agricultura tradicional, gerando vulnerabilidade social e dependência de políticas assistenciais (Ribeiro, 1996).

Figura: Para os povos indígenas, a chamada mãe terra é fonte de vida, espaço religioso e de convivência



Fonte: <https://www.brasildefato.com.br>. | Crédito: Foto: Reprodução

Figura 32: Página 11 de material didático

Além disso, no plano simbólico e cosmológico, a perda da terra representa uma ruptura existencial, uma vez que afeta a relação com os ancestrais e com os seres espirituais que habitam o território. Estudos históricos e antropológicos indicam que deslocamentos forçados estão associados ao aumento de conflitos internos, adoecimento físico e mental, insegurança alimentar e violência, revelando que a questão territorial é indissociável da sobrevivência material e cultural dos povos indígenas (Baniwa, 2006; Monteiro, 1994).

Para os povos indígenas, o território é coletivo, relacional e inseparável da vida social e espiritual, diferentemente dos não indígenas, que se baseiam na concepção ocidental moderna, consolidada no contexto da colonização e do capitalismo e que percebem a terra apenas como propriedade privada, passível de exploração econômica e regulada por critérios de produtividade e valor de mercado (Fausto, 2010).

Essa divergência de concepções está na base de grande parte dos conflitos territoriais no Brasil contemporâneo. Como destaca John Manuel Monteiro, a imposição da lógica da propriedade privada sobre territórios tradicionalmente ocupados por povos indígenas constitui uma forma de violência histórica e estrutural, pois deslegitima outras formas de relação com o espaço e nega a pluralidade cultural que caracteriza a formação da sociedade brasileira (Monteiro, 1994). Nesse sentido, os conflitos fundiários não devem ser compreendidos apenas como disputas materiais, mas como embates entre projetos históricos, culturais e cosmológicos distintos. Nesse embate os povos indígenas sofrem com os estereótipos diversos e são vistos, muitas vezes, como um entrave ao progresso.

Figura 33: Página 12 de material didático

O PROTAGONISMO INDÍGENA NA ATUALIDADE

A luta dos povos indígenas, conduzida por suas lideranças — muitas delas com reconhecimento nacional e internacional —, foi fundamental para a conquista de diversos direitos, entre eles o reconhecimento de suas narrativas nos currículos escolares e acadêmicos. Esse processo tem contribuído para o enfrentamento da hegemonia eurocêntrica, para a valorização da diversidade cultural e dos saberes indígenas e para a reinterpretação da história sob perspectivas coloniais e interculturais.

É impossível, em poucas páginas, abarcar o conjunto de lideranças, organizações indígenas, indigenistas e demais sujeitos que contribuíram para a luta dos povos indígenas no Brasil. Ainda assim, é importante destacar que essas organizações desempenharam papéis distintos. As organizações indígenas, criadas e dirigidas pelos próprios povos, expressam seu protagonismo político e sua atuação como sujeitos históricos.

Figura: Eles defenderam os direitos dos povos indígenas, lutaram por território e ajudaram a garantir avanços na legislação brasileira.



Fonte: <https://guiadoestudante.abril.com.br>.

Figura 34: Página 13 de material didático

As organizações indígenas no Brasil ganharam maior visibilidade a partir da década de 1970, quando lideranças passaram a se articular para denunciar violências e reivindicar direitos territoriais. Em 1979, a criação da União das Nações Indígenas (UNI) marcou o surgimento da primeira organização indígena de alcance nacional. Na década de 1980, o movimento indígena teve atuação decisiva no processo constituinte, contribuindo para o reconhecimento dos direitos indígenas na Constituição de 1988.

Em 1989, foi criada a Coordenação das Organizações Indígenas da Amazônia Brasileira, fortalecendo a articulação regional. Ao longo da década de 1990, consolidaram-se organizações regionais e locais, como a Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro, o Conselho Indígena de Roraima e a Articulação dos Povos e Organizações Indígenas do Nordeste, Minas Gerais e Espírito Santo, ampliando a autonomia política indígena. Em 2005, a criação da Articulação dos Povos Indígenas do Brasil, consolidou uma instância nacional de articulação do movimento indígena. A partir da década de 2010, as mobilizações nacionais se intensificaram, especialmente por meio do Acampamento Terra Livre, e, na década de 2020, o movimento indígena ampliou sua presença no debate público diante de ameaças como o Marco Temporal.

Já as organizações indigenistas, formadas majoritariamente por não indígenas, como o Conselho Indigenista Missionário, a Comissão Pró-Índio e o Instituto Socioambiental, tiveram papel relevante na denúncia de violências e no apoio às reivindicações indígenas, especialmente em contextos marcados pela tutela estatal.

A distinção entre essas organizações evidencia uma mudança histórica central: a passagem de um modelo tutelar para o fortalecimento do protagonismo político indígena, aspecto fundamental para a compreensão da História Indígena no Brasil contemporâneo.

Figura 35: Página 14 de material didático

Diversas lideranças e intelectuais indígenas contemporâneos têm contribuído de forma decisiva para o fortalecimento desse protagonismo. Entre eles, destacam-se Daniel Munduruku, Olívio Jekupé, Edson Kayapó, Graça Graúna, Márcia Kambeba, Eliane Potiguara, Gersem dos Santos Luciano (Baniwa) e Ailton Krenak. Atuando nos campos da literatura, da educação, da produção acadêmica e do ativismo político,



Fonte:

<https://apiboficial.org/2023/01/30/liderancas-indigenas-assumem-comando-de-secretarias-estaduais>

esses autores constroem narrativas que afirmam identidades indígenas, valorizam saberes tradicionais e enfrentam estereótipos historicamente produzidos pelo pensamento colonial. Suas trajetórias evidenciam a centralidade da produção intelectual indígena na disputa por representações, na crítica ao eurocentrismo e na consolidação dos povos indígenas como sujeitos históricos no presente.

No âmbito político, Sônia Guajajara destaca-se como uma das principais lideranças indígenas do Brasil contemporâneo. Ao longo de sua trajetória, atuou como coordenadora-executiva da Articulação dos Povos Indígenas do Brasil, além de participar da Coordenação das Organizações Indígenas da Amazônia Brasileira e da Coordenação das Articulações dos Povos Indígenas do Maranhão, consolidando-se como referência na articulação política indígena em diferentes escalas. Atualmente, ocupa o cargo de Ministra dos Povos Indígenas, tendo representado organizações indígenas em importantes debates climáticos, sociais e políticos, tanto no cenário nacional quanto internacional.

Figura 36: Página 15 de material didático

Figura: Sônia Guajajara



Fonte: <https://www.poder360.com.br>.

Sônia Guajajara integra o grupo de lideranças conhecido como “bancada do cocar”, expressão política e midiática utilizada para designar o conjunto de parlamentares indígenas eleitos — sobretudo no Congresso Nacional — que atuam de forma articulada na defesa dos direitos dos povos indígenas, da demarcação de terras, da proteção ambiental e do reconhecimento da diversidade étnica e cultural no Brasil. Entre os principais nomes associados a essa articulação destacam-se Joenia Wapichana, primeira mulher indígena eleita deputada federal; Célia Xakriabá, deputada federal e educadora indígena; além da própria Sônia Guajajara. Do ponto de vista histórico e simbólico, a “bancada do cocar” representa a transição das lutas indígenas do campo da resistência e da mobilização social para o espaço institucional do Estado, sem abandonar a articulação com movimentos e organizações como a Articulação dos Povos Indígenas do Brasil e o Acampamento Terra Livre, contrapondo-se a pautas como o Marco Temporal.

Fonte: O autor

Figura 37: Página 16 de material didático

Gersem Luciano Baniwa é um intelectual, educador e liderança indígena do povo Baniwa, do Alto Rio Negro (Amazonas), sendo uma das principais referências no campo da educação intercultural e da produção acadêmica indígena no Brasil. Doutor em Antropologia pela Universidade de Brasília (UnB), atuou como secretário de Educação Escolar Indígena no Ministério da Educação e como gestor público em políticas voltadas aos povos indígenas. Sua produção aborda temas como identidade, autonomia, cidadania, direitos territoriais e educação diferenciada.

Figura: Gersem Luciano Baniwa



Fonte: <https://cartasindigenasaobrasil.com.br/biografia/gersem-baniwa>

Baniwa acompanhou e participou do processo de surgimento e consolidação do movimento indígena organizado nas décadas de 1970 e 1980. Segundo o autor, a globalização das questões ambientais, associada à descentralização da cooperação internacional e aos investimentos educacionais em áreas indígenas, contribuiu para a emergência e o fortalecimento das organizações indígenas, bem como para o surgimento de novas lideranças (Baniwa, 2006, p. 77-78). Em suas palavras:

Fonte: O autor

Figura 38: Página 17 de material didático

“Foi um período histórico da luta de resistência indígena no Brasil, caracterizado pelo surgimento de lideranças carismáticas que enfrentaram as forças colonialistas e integracionistas, ao mesmo tempo em que os povos indígenas iniciavam uma longa caminhada de reorganização, mobilização e articulação política pan-indígena em defesa de seus direitos” (Baniwa, 2006, p. 19-20).

O autor também destaca que, embora a educação escolar tenha sido historicamente percebida como instrumento de aculturação, passou a ser ressignificada como possibilidade de fortalecimento das culturas e identidades indígenas e de acesso à cidadania (Baniwa, 2006, p. 129).

Apesar desses avanços, persistem desafios significativos. A fragilidade na implementação da Lei nº 11.645/2008 ainda constitui um problema nas escolas e universidades. De acordo com Brighenti (2016, p. 236), a ausência de mecanismos de controle tem contribuído para a permanência de preconceitos e práticas de racismo institucional, uma vez que muitas instituições sequer conhecem ou aplicam a legislação. O autor também afirma que os povos indígenas ainda são frequentemente excluídos da história nacional, pois prevalece um conceito de “nação das elites”, no qual esses povos ocupam um “não lugar” (Brighenti, 2016, p. 245).

Na mesma perspectiva, Oliveira e Almeida (2016, p. 13) destacam que as populações indígenas não eram primitivas ou incapazes de autogoverno, mas foram transformadas em “primitivas” pela ação colonial, que se apropriou de seus territórios, fragmentou povos, reprimiu suas práticas culturais e impôs instituições externas. Os autores criticam a permanência de distorções nos materiais didáticos, como o etnocentrismo, o cronocentrismo e a exotização, que ainda contribuem para a reprodução de visões equivocadas sobre os povos indígenas (Oliveira; Almeida, 2016, p. 12-13).

Figura 39: Página 18 de material didático

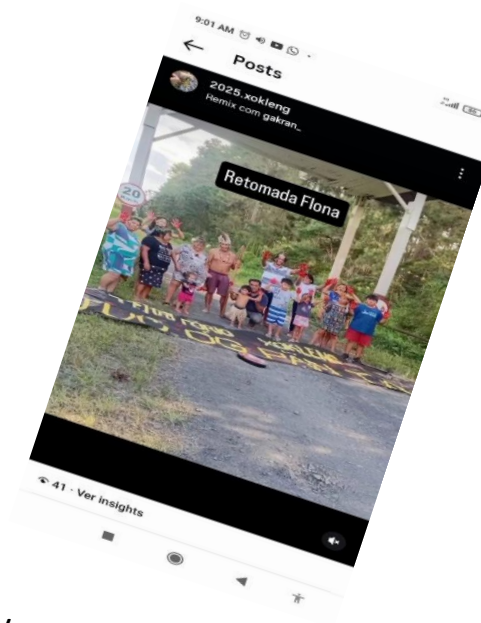
Diante disso, torna-se fundamental compreender os povos indígenas como sujeitos históricos vivos, dinâmicos e em constante transformação. Como destacam os autores, não se trata de sociedades estáticas ou pertencentes ao passado, mas de coletividades que resistem, recriam suas identidades e atuam politicamente no presente.

Nesse contexto, o ensino de História assume papel central na construção de uma educação decolonial, democrática e inclusiva. Superar a visão eurocêntrica e incorporar as narrativas indígenas ao currículo não é apenas uma exigência legal, mas um compromisso ético e pedagógico. Assim, as narrativas indígenas, os saberes ancestrais preservados pela oralidade e, mais recentemente, os conteúdos produzidos e difundidos nas redes sociais, tornam-se fontes fundamentais para o ensino de História, contribuindo para a construção de práticas pedagógicas mais críticas, plurais e conectadas com a realidade contemporânea.

Figura 40: Página 19 de material didático

AS REDES SOCIAIS USADAS COMO FERRAMENTAS DE LUTA DOS POVOS INDÍGENAS

INDÍGENAS LAKLÃNÕ XOKLENG REGISTRARAM NAS REDES SOCIAIS O MOMENTO HISTÓRICO DA RETOMADA AO TERRITÓRIO ANCESTRAL



https://www.instagram.com/p/DElfc_zp_lf/.

https://www.instagram.com/p/DE2682XS1kS/?img_index=1.

<https://www.instagram.com/p/DE27lomyhttps://www.instagram.com/p/DFEewGYxaOH/5AL/>.

Fonte: O autor

Figura 41: Página 20 de material didático

A BUSCA DE APOIO DA POPULAÇÃO LOCAL E AS DENÚNCIAS CONTRA A INTIMIDAÇÃO POLICIAL NO INÍCIO DA RETOMADA.



<https://www.instagram.com/p/DFEewGYxaOH/>.

O Povo Laklãõ Xokleng retorna ao seu território tradicional de Três Barras, Planalto Norte de SC. Após décadas longe de seu território no Planalto Norte Catarinense, que era tradicionalmente ocupado antes do contato forçado com a colonização e expulsão das famílias originárias, o povo Laklãõ Xokleng retomou parte do local em maio de 2024.

A retomada trata-se de retornar ao que tradicionalmente é seu, e faz parte de sua identidade, cultura e direitos. Ao chegarem à



<https://www.instagram.com/p/DFf3hXgxrmh/>.

Floresta Nacional de Três Barras, os anciãos relatam que foram recebidos pelos espíritos ancestrais que ali morreram em defesa de seu território. Assim renasceu o território "JUG ÒG PÃN TXI", que significa Rastro dos Ancestrais.

Nesse momento precisamos que a comunidade externa apoie e fortaleça nossa luta, pois em meio às conquistas também fomos ameaçados e intimidados! Você pode apoiar nossa luta com uma doação no PIX 47996094094. Para mais informações

Contato com Laura Aihu Pripra 47996094094.

Figura 42: Página 21 de material didático

ENCONTRO DOS POVOS ORIGINÁRIOS ORGANIZADO PELOS LAKLÃNÕ XOKLENG



O Terceiro Encontro dos Povos Originários será no dia 19 de abril (sábado) na Retomada Jug Óg Pãn Txi, na cidade de Três Barras SC (Floresta Nacional de Três Barras). É a terceira edição desse encontro que promove um dia importante de consciência e resistência dos povos indígenas, junto dos apoiadores das nossas lutas!

Teremos uma programação muito especial: Cantos na nossa língua, casamento tradicional, iniciação de crianças, culinária típica do povo Laklãnõ Xokleng e jogos. Para mais informações ou para contribuir com a festa com alguma doação, me chama aqui no Instagram 📩

Seguimos nos rastros dos ancestrais, em busca de Igualdade e paz!

Você é nosso convidado!

Figura 43: Página 22 de material didático

AGRADECIMENTOS PELO APOIO RECEBIDO NA LUTA PELO TERRITÓRIO E IMAGENS DO EVENTO DO DIA 19 DE ABRIL



No dia 19 de abril aconteceu nosso Terceiro Encontro dos Povos Originários, na retomada Jug Óg Pãn Txi (Rastro dos ancestrais) do povo Laklãnõ Xokleng na Floresta Nacional de Três Barras SC.

Agradecemos todos os apoiadores que se fizeram presentes desde o planejamento até o dia do encontro. Foi um momento de partilha muito especial que foi construído por muitas mãos!

Recebemos muitas pessoas amigas e dispostas a nos ouvir e reforçar nossa luta pelo território ancestral do povo Laklãnõ Xokleng.

O evento contou com casamento e batismo tradicionais, culinária típica e muitas histórias de resistência.



https://www.instagram.com/p/DJKl9HeR1MN/?img_index=1.

Fonte: O autor

Figura 44: Página 23 de material didático

O RECONHECIMENTO DA SABEDORIA ANCESTRAL PROMOVIDA POR ENTIDADES LOCAIS

Neste domingo (07/12/2026) a anciã Yokô e o Cacique Dili do povo Laklãnõ, receberam do Pontão Caracol e da Rede de Cultura Comunitária do Território Ancestral do Contestado, o título de Mestres da Cultura Popular. Esteve presente o professor Jilson Carlos de Souza, reafirmando seu compromisso com o Território Jug Óg Pãn Txi.

O povo Laklãnõ Xokleng está há mais de um ano na Floresta Nacional de Três Barras em Santa Catarina, lutando pelo reconhecimento do seu território ancestral, chamado de Território Jug Óg Pãn Txi (Rastro dos Ancestrais). O título reconhece a importância do povo no fortalecimento e disseminação da cultura no Planalto Norte Catarinense.



https://www.instagram.com/p/DR-evDCEggS/?img_index=1

Figura 45: Página 24 de material didático

RETOMADA DE TERRITÓRIO ANCESTRAL LAKLÃÑÕ- XOKLENG E KAINGANG SOB AMEAÇA DE DESPEJO!



https://www.instagram.com/p/DN5hhHHit4r/?img_index=1

Após retomarem seu Território Ancestral no município de Três Barras, povos Laklãñõ e Kaingang moradores da Retomada Jug Óg Pãn-Txi/ Gág-Sŭr enfrentam a ameaça de despejo do local, para a extração de Pínus da região. O contrato, firmado entre as prefeituras de Três Barras e Canoinhas, ignora a presença de ancestrais indígenas das etnias antes de serem expulsos pela Colonização do estado.

O Movimento de Retomada no local se iniciou em 2024 e ocorre após a reorganização dos indígenas Laklãñõ e Kaingang, que foram colocados em uma terra homologada, o Território Laklãñõ, que sofre com a degradação da natureza devido aos municípios que a rodeiam.

Figura 46: Página 25 de material didático

A LUTA PELA TERRA EM SC: A RETOMADA LAKLÃNÔ-XOKLENG CONTRA O DESPEJO EM TRÊS BARRAS

"Convidamos todas as pessoas que apoiam as lutas indígenas em Santa Catarina para o evento: "A LUTA PELA TERRA EM SC: A RETOMADA LAKLÃNÔ-XOKLENG CONTRA O DESPEJO EM TRÊS BARRAS", organizado com diversos movimentos democráticos do estado. O evento ocorrerá no dia 01/12/2026 (segunda-feira), às 19h, no auditório do Centro Socioeconômico (CSE) - UFSC.

Nós, lideranças Indígenas laklãño-xokleng, da retomada territorial Jug Óg Pãn Txi, localizada no município de Três Barras (SC), denunciemos que estamos sendo pressionados pela Fundação Nacional dos Povos Indígenas e ICMBio para deixarmos a área ocupada. A área era utilizada para exploração de Pinus cujo lucro era repassado para prefeituras da região e para o ICMBio.

Órgãos como FUNAI, ICMBio e até mesmo o Ministério Público Federal (MPF) têm sido instrumentos de coerção estatal, agindo em nome de interesses políticos e econômicos privados, e servindo à lógica do velho Estado, que historicamente nega os direitos desses povos.



O post demonstra a organização e a disposição dos Laklãño Xokleng em promover e participar de debates em torno da importância do território de onde foram expulsos no passado e a luta para não serem novamente expulsos.

Figura 47: Página 26 de material didático

“DIREITOS HUMANOS E CIDADANIA NAS INSTITUIÇÕES PÚBLICAS”. DENÚNCIAS DE VIOLAÇÕES.

No dia 12 de agosto, a ministra dos Direitos Humanos e da Cidadania, Macaé Evaristo, esteve na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), em Florianópolis, para a Aula Magna “Direitos Humanos e Cidadania nas Instituições Públicas”. Durante o evento, “lideranças indígenas dos povos Kaingang e Laklãnõ-Xokleng entregaram à ministra uma nota técnica denunciando uma série de violações de direitos humanos cometidas contra os povos indígenas nas retomadas do Sul do país.

Entre os relatos, os indígenas destacaram a ausência de atendimento médico, a recusa de órgãos federais em ouvir as comunidades, a criminalização de lideranças que denunciam abusos institucionais e a difusão de estereótipos racistas que os classificam como “invasores”, “preguiçosos” e “perigosos”. A liderança Laklãnõ-Xokleng, Nandjá Schirlei Priprá, fez um apelo de “socorro” à ministra, ressaltando que mulheres, crianças e idosos são os mais atingidos por essas violências.

Enquanto as comunidades reafirmavam sua presença cultural e histórica, o Judiciário avançava em direção oposta. Dois dias após a entrega da nota técnica, a Justiça Federal determinou o despejo das comunidades indígenas da Floresta Nacional (FLONA) de Três Barras (SC). A decisão da 1ª Vara Federal de Jaraguá do Sul estabeleceu o prazo de 60 dias para a saída voluntária das famílias, com apoio da FUNAI, autorizando a remoção “coercitiva” em caso de resistência.

Atualmente vivem na Retomada JUG ÓG PÃN TXI (“rastro dos ancestrais”, em Laklãnõ) e FÃG MÚR (“nascer do pinhão”, em Kaingang) cerca de 23 famílias, aproximadamente 70 pessoas. Entre elas estão anciãs como Verônica Moconagn Copacã, de 78 anos, e Oralina de Silva Kaingang, de 99 anos, que se comunicam apenas em suas línguas ancestrais.

O agravante da decisão judicial é a existência de um contrato de concessão florestal, resultado de licitação realizada entre 2023 e 2024, que prevê a extração de madeira de pinus na área, que não respeita o direito à consulta prévia aos indígenas, livre e informada, garantido pela Convenção 169 da OIT.”



Fonte: O autor

Figura 48: Página 27 de material didático

A PARTICIPAÇÃO DE REPRESENTANTES DO POVO LAKLÂNÕ EM DEBATES SOBRE A RETOMADA DO TERRITÓRIO JUG ÓG PÃNTXI

← Posts



47 5

Curtido por tomaselliarte e outras pessoas

jaciara.machuga ⚠️ Atenção!!!!... mais

22 de janeiro de 2025

[https://www.instagram.com/p/DFI0e6-](https://www.instagram.com/p/DFI0e6-vKep/)

[vKep/](https://www.instagram.com/p/DFI0e6-vKep/).

Na quarta-feira (22), você está convidada (o) para acompanhar a nossa live, com o tema "Fatos e Fakes sobre a retomada das terras ancestrais".

Vamos receber Nhepan, professor de arte e cultura, graduando em odontologia UFSC, fundador e cofundador do instituto Légdjyl.

🔊 A live será às 19h, transmitida através do canal do YouTube @jaciaramachuga, Instagram @jaciara.machuga e Tiktok @jaciara.machugaa

POVO XOKLENG DA RETOMADA JUG ÓG PÃNTXI - Programa Cidadania Cabocla #4



POVO XOKLENG DA RETOMADA
JUG ÓG PÃNTXI - Programa Cida...

Jornada Cabocla Chica Pelega · 187
visualizações · há 3 meses

<https://www.youtube.com/watch?v=QtlCPY2zVuU>.

Fonte: O autor

Figura 49: Página 28 de material didático

CONTEÚDOS SOBRE A HISTÓRIA DO POVO XOKLENG SOBRE AS RETOMADAS DOS TERRITÓRIOS NO SUL DO BRASIL, DISPONÍVEIS NO YOU TUBE



Resistência Xokleng: retomada de São Francisco de Paula.
<https://www.youtube.com/watch?v=QOEul9aaqT8>.

Resistência Xokleng: retomada de São Francisco de Paula

Documentário povo Laklãnõ Xokleng: demarcação indígena de Repercussão Geral no STF #MarcoTemporalNÃO.
https://www.youtube.com/watch?v=_awC-Ri1aa0.



Documentário povo Laklãnõ Xokleng: demarcação indígena d...
 Orabutã · 14 mil visualizações · há 6 anos



RODA DE CONVERSA: A situação da Barragem Norte e a Terra Indígena Laklãnõ Xokleng em SC.
 Ruptura · 681 visualizações · Transmitido há 2 anos

RODA DE CONVERSA: A situação da Barragem Norte e a Terra Indígena Laklãnõ Xokleng em SC.
<https://www.youtube.com/watch?v=tTYiarNaWDs>.

Povo Xokleng: o centro do julgamento sobre direitos indígenas no Supremo Tribunal Federal.
<https://www.youtube.com/watch?v=J8begH6BIVQ>.



Povo Xokleng: o centro do julgamento sobre direitos indige...
 Conselho Indigenista Missionário · 197 visualizações · há 2 anos

Figura 50: Página 29 de material didático

Redes sociais como ferramentas do Povo Xokleng: o centro do julgamento sobre direitos indígenas no Supremo Tribunal Federal.

Publicações de lideranças indígenas nas redes sociais e mobilização indígena e fontes históricas

Figura 1 – Publicação nas redes sociais destacando a liderança indígena Sônia Guajajara.



Fonte:

<https://www.youtube.com/watch?v=J8begH6BIVQ>.

Nas últimas décadas, as redes sociais passaram a desempenhar um papel fundamental na visibilidade

das lutas indígenas no Brasil. Lideranças, organizações e coletivos indígenas utilizam plataformas digitais como Instagram, Facebook, YouTube e outras mídias online para divulgar mobilizações, denunciar violações de direitos, compartilhar conhecimentos tradicionais e fortalecer a defesa dos territórios.

Essas plataformas ampliaram significativamente a capacidade de comunicação das comunidades indígenas, permitindo que suas narrativas alcancem públicos nacionais e internacionais sem depender exclusivamente da mediação dos meios de comunicação tradicionais. Dessa forma, as redes sociais também podem ser compreendidas como fontes históricas contemporâneas, pois registram acontecimentos, discursos políticos, mobilizações sociais e processos de resistência indígena no tempo presente.

Fonte: O autor

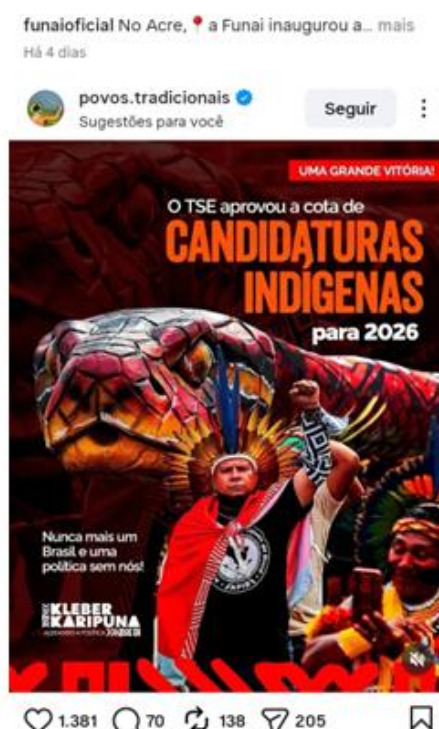
Figura 51: Página 30 de material didático

A circulação de imagens e mensagens que destacam lideranças indígenas contribui para ampliar a visibilidade das pautas relacionadas à demarcação de terras, à defesa dos direitos dos povos originários e à preservação ambiental.

Mobilização política indígena nas redes sociais

“O Tribunal Superior Eleitoral aprovou a cota de candidaturas indígenas para as eleições de 2026, garantindo um passo histórico rumo a uma democracia mais justa e representativa — assim como já acontece com mulheres e pessoas negras. Essa decisão fortalece nossa presença nos espaços de poder e amplia, em quantidade e qualidade, a representação indígena na política brasileira”

Figura 2 – Publicação nas redes sociais sobre participação política indígena.



Fonte:

https://www.instagram.com/p/DVY_BNZA_Hdn/.

As redes sociais têm sido amplamente utilizadas para divulgar campanhas relacionadas à ampliação da participação indígena na política institucional brasileira. Sônia Guajajara, Célia Xakriabá, Joênia Wuapichana, Daniel Munduruku, Ailton Krenak são alguns dos nomes que utilizam essas ferramentas e seus posts são fontes históricas que podem ser usadas em sala de aula.

Fonte: O autor

Figura 52: Página 31 de material didático

Redes sociais como espaços de denúncia social

Quando territórios indígenas são invadidos, a violência também chega aos corpos das mulheres. Garimpo ilegal, racismo, exploração e violência fazem parte de uma realidade que atinge diretamente mulheres e meninas indígenas no Brasil.

Nos últimos 20 anos, os assassinatos de mulheres indígenas cresceram 500%.

Quase 400 mulheres e adolescentes indígenas foram assassinadas nesse período. Além disso, mais de 560 mulheres e meninas indígenas morreram por suicídio, e quase 60% eram adolescentes.

Esses números revelam uma violência profunda e estrutural que precisa ser enfrentada”

Figura 3 – Publicação do coletivo Mídia Indígena denunciando problemas sociais que afetam comunidades indígenas



Publicações como da conta “mídia indígena”, ampliam a visibilidade de temas frequentemente invisibilizados na mídia tradicional, como violência, discriminação e problemas de saúde mental em comunidades indígenas

Fonte:

https://www.instagram.com/p/DVotJKOEbbW/?img_index=1.

Fonte: O autor

Figura 53: Página 32 de material didático

Mulheres indígenas e defesa do território

“Mulheres indígenas do Médio Xingu ocuparam a Coordenação Regional da Fundação Nacional dos Povos Indígenas (Funai), em Altamira, para denunciar a morosidade do Estado na garantia de seus direitos territoriais e socioambientais.

A mobilização cobra a suspensão imediata das atividades da mineradora Belo Sun Mineração, cuja licença de instalação, segundo o movimento, foi concedida sem a realização da Consulta Prévia, Livre e Informada às comunidades impactadas. As lideranças também exigem fiscalização das obrigações da Norte Energia no contexto da Usina Hidrelétrica de Belo Monte, a desintrusão das Terras Indígenas Cachoeira Geca e Trincheira Bacajá, além da nomeação da coordenação regional e efetivação de políticas públicas para os povos da região”

Figura 4 – Publicação sobre mobilização de mulheres indígenas contra projetos de mineração em seus territórios.



Fonte:
<https://www.instagram.com/p/DVeD7Vlkesf/>

As mulheres indígenas têm desempenhado papel central nas mobilizações pela defesa dos territórios e na luta contra projetos de exploração econômica que ameaçam comunidades tradicionais e ecossistemas.

Fonte: O autor

Figura 54: Página 33 de material didático

Lideranças indígenas no espaço político

Figura 5 – Publicação nas redes sociais da deputada indígena Célia Xakriabá.



A Câmara dos Deputados acaba de aprovar o projeto que cria a Universidade Federal Indígena (UNIND). Este é um marco histórico para os povos indígenas do Brasil — uma conquista que fortalece os direitos educacionais, culturais, territoriais e epistêmicos, construída a partir da luta e da organização dos próprios povos indígenas.

Fruto de um processo coletivo, participativo e plural, a UNIND nasce das reivindicações dos territórios, com a participação de organizações indígenas, lideranças tradicionais, professoras e professores, intelectuais indígenas e instituições públicas de ensino superior, em consonância com a Constituição Federal e com a Convenção nº 169 da OIT.

Comprometida com a justiça climática, a sustentabilidade socioambiental, a proteção dos biomas, a gestão territorial e ambiental, a valorização e a revitalização das línguas indígenas e a formação de professores indígenas por meio das Licenciaturas Interculturais Indígenas, a UNIND reafirma que educação não é assimilação: é autonomia, identidade e futuro.

As redes sociais são utilizadas por parlamentares indígenas para divulgar atividades legislativas, mobilizações políticas e debates sobre direitos indígenas.

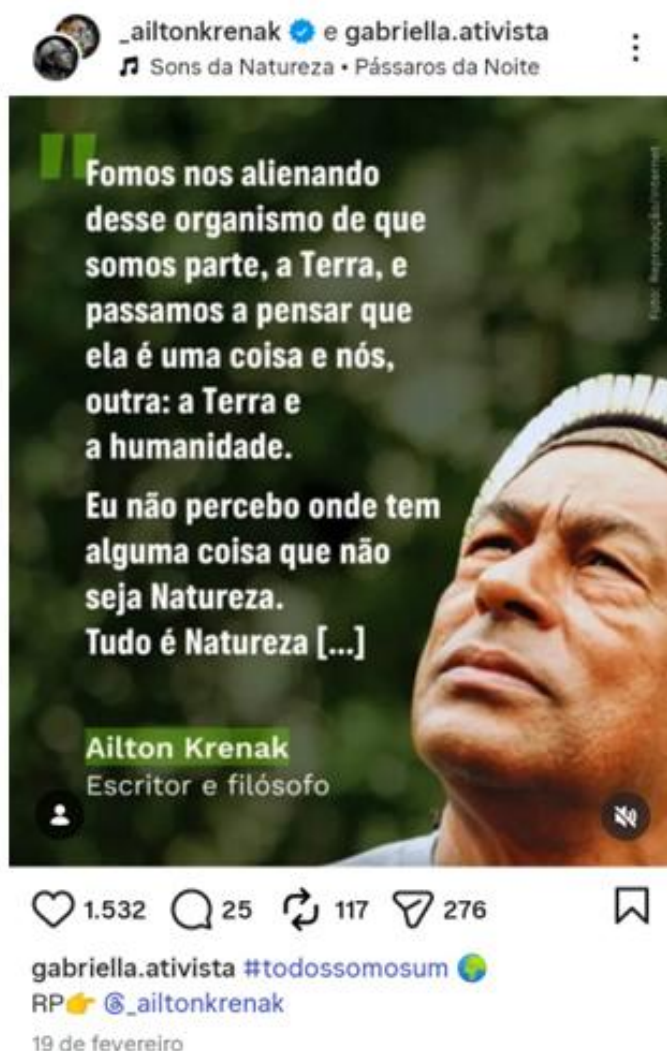
Fonte: O autor

Figura 55: Página 34 de material didático

Pensamento indígena e meio ambiente nas redes sociais

Intelectuais indígenas também utilizam as redes sociais para divulgar reflexões filosóficas e ambientais, ampliando o debate sobre a relação entre sociedade, natureza e território.

Figura 6 – Publicação nas redes sociais com reflexões do pensador indígena Ailton Krenak.



Fonte: <https://www.instagram.com/p/DU8JzZkgCAi/>.

Fonte: O autor

Figura 56: Página 35 de material didático

Informação política indígena nas redes sociais

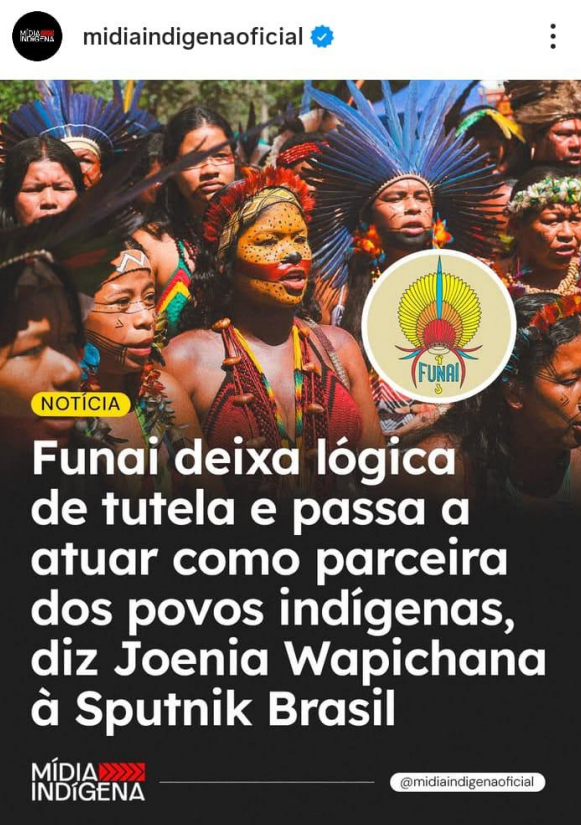
Em entrevista ao podcast Jabuticaba sem Caroço, da Sputnik Brasil, a presidenta da Fundação Nacional dos Povos Indígenas (Funai), Joenia Wapichana, afirmou que a atuação da autarquia vem se transformando de uma posição de tutela para uma relação colaborativa com os povos indígenas. Segundo Wapichana, essa mudança se reflete no esforço de trabalhar “com os povos indígenas”, e não apenas para eles, em resposta às limitações de pessoal e recursos da Funai. Para contornar a escassez de servidores, a presidenta destacou acordos de cooperação com universidades e instituições que, em muitos casos, já possuem conhecimento local e expertise em demarcação de terras”

Esses conteúdos contribuem para informar e mobilizar a sociedade sobre debates institucionais relacionados à política indigenista no Brasil.

Fonte: O autor

Figura 7 – Publicação nas redes sociais sobre atuação institucional em defesa dos povos indígenas.

9:22 AM 🕒 📶 📶 📶
há 21 minutos



👍 317 💬 2 🔄 10 📌

midiaindigenaoficial Em entrevista ao podcast Jabuticaba sem Caroço, da Sputnik Brasil, a presidenta da Fundação Nacional dos Povos Indígenas (Funai), Joenia Wapichana, afirmou que a atuação da autarquia vem se transformando de

Fonte: <https://www.instagram.com/p/DTKx8yfEWY3/>.

Figura 57: Página 36 de material didático

Posicionamento político de lideranças indígenas

“Nesta segunda-feira estaremos no auditório do CSE na UFSC em Florianópolis, para debater sobre a retomada territorial Jug Óg Pãn Txi de Três Barras, contra o pedido de despejo. Contamos com a presença de nossos apoiadores!”

Figura 8 – Publicação com posicionamento político de liderança indígena nas redes sociais



Fonte: Instagram <https://www.instagram.com/nandjaxokleng/>.

Fonte: O autor

Figura 58: Página 37 de material didático

Essas publicações demonstram como as redes sociais se tornaram espaços relevantes de debate político e de articulação do movimento indígena contemporâneo.

Redes sociais como fontes históricas no ensino de História

A utilização de publicações digitais como fontes históricas no ensino de História permite aproximar os estudantes das experiências contemporâneas dos povos indígenas, contribuindo para a construção de uma perspectiva histórica mais plural e conectada com os debates atuais da sociedade brasileira.

Esses registros digitais podem ser analisados em sala de aula como documentos históricos contemporâneos, permitindo discutir temas, como protagonismo indígena, mobilização política, preservação ambiental e participação institucional. Dessa forma, as redes sociais não apenas ampliam a visibilidade das lutas indígenas, mas também se constituem como importantes instrumentos pedagógicos e fontes históricas para a compreensão da história indígena no tempo presente.

A SEQUÊNCIA DIDÁTICA:

A presente sequência didática foi elaborada a partir das reflexões teóricas e dos dados obtidos na pesquisa sobre a retomada territorial do povo Laklãñõ Xokleng na Floresta Nacional de Três Barras, articulando-os com o debate sobre o protagonismo indígena contemporâneo e o uso das redes sociais como fontes históricas. Partindo de uma perspectiva decolonial e intercultural, busca-se contribuir para a superação de abordagens eurocêntricas ainda presentes no ensino de História, promovendo a valorização das narrativas indígenas e o reconhecimento desses povos como sujeitos históricos ativos no tempo presente.

Os planos de aula que compõem esta proposta foram desenvolvidos para turmas do 7º ano do Ensino Fundamental e do 1º ano do Ensino Médio, considerando as especificidades cognitivas, pedagógicas e curriculares de cada etapa de ensino. Dessa forma, as atividades foram pensadas de modo a possibilitar diferentes níveis de

aprofundamento, garantindo tanto a introdução quanto a ampliação crítica dos conceitos relacionados à temática indígena, ao território e às disputas históricas no Brasil contemporâneo.

Nesse sentido, a proposta pedagógica fundamenta-se na compreensão de que as redes sociais constituem importantes registros da História do Tempo Presente, permitindo o acesso a narrativas produzidas pelos próprios povos indígenas. As publicações analisadas, especialmente aquelas vinculadas à retomada do território Jug Óg Pãn Txi, revelam experiências, denúncias, mobilizações e práticas culturais que, ao serem incorporadas ao contexto escolar, ampliam as possibilidades de construção do conhecimento histórico de forma crítica e contextualizada.

A sequência está organizada em dois eixos principais: o protagonismo indígena contemporâneo e a retomada territorial na Floresta Nacional de Três Barras. Por meio desses eixos, pretende-se desenvolver nos estudantes a capacidade de analisar diferentes fontes históricas, incluindo mídias digitais, compreender os conflitos territoriais no Brasil atual e refletir sobre a importância da terra para os povos indígenas, considerando suas dimensões culturais, políticas e espirituais.

Além disso, a proposta dialoga com as diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), especialmente no que se refere ao desenvolvimento do pensamento crítico, à valorização da diversidade cultural e à formação cidadã. Ao utilizar conteúdos provenientes das redes sociais como instrumentos pedagógicos, busca-se aproximar o ensino de História da realidade dos estudantes, tornando-o mais significativo e conectado com os debates contemporâneos.

Dessa forma, a sequência didática não se limita à transmissão de conteúdos, mas propõe a construção de uma prática educativa comprometida com a justiça social, com o respeito à diversidade e com a valorização dos saberes indígenas, contribuindo para a formação de sujeitos críticos e conscientes de seu papel na sociedade.

Figura 59: Página 38 de material didático



Fonte: O autor

Figura 60: Página 39 de material didático

Tema: Protagonismo indígena, retomada das terras ancestrais e redes sociais como ferramenta de luta.

Esse plano de aula está organizado em duas partes: 7º ano do Ensino Fundamental e 1º ano do Ensino Médio.

OBJETO DE CONHECIMENTO (BNCC)

- Povos indígenas no Brasil contemporâneo
- Conflitos territoriais e direitos indígenas
- Protagonismo indígena e memória histórica
- Redes sociais como fontes históricas contemporâneas

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM (BNCC)

7º Ano Ensino Fundamental:

- EF08HI03 – Analisar diferentes narrativas históricas.
- EF08HI07 – Reconhecer a presença indígena no Brasil atual.
- EF09HI01 – Analisar conflitos territoriais contemporâneos.
- EF09HI06 – Utilizar fontes históricas diversas.

1º Ano Ensino Médio:

- EM13CHS101 – Analisar processos históricos a partir de diferentes perspectivas.
- EM13CHS102 – Identificar relações de poder e colonialidade.
- EM13CHS104 – Avaliar criticamente fontes históricas.
- EM13CHS502 – Reconhecer povos indígenas como sujeitos históricos.

Figura 61: Página 40 de material didático

PARTE I – 7º ANO ENSINO FUNDAMENTAL

AULA 1 – Povos indígenas no tempo presente

 **Objeto de conhecimento:** Presença indígena no Brasil atual.

 **Metodologia:** Análise de imagens e vídeos do Instagram Laklãnõ Xokleng e do site do ISA.

 **Fontes:** <https://www.instagram.com/2025.xokleng/>.
<https://pib.socioambiental.org/>.

Atividades:

1. O que você observa sobre a vida indígena hoje?
2. Os povos indígenas pertencem apenas ao passado? Explique.

AULA 2 – O que é uma retomada indígena?

 **Objeto de conhecimento:** Retomadas territoriais indígenas.

 **Metodologia:** Leitura orientada e debate coletivo.

 **Fonte:** <https://culturacatarina.com.br/mostra-cultural-xokleng-e-kaingang-fortalece-integracao-comunitaria-e-reafirma-luta-pela-terra-sagrada/>.

Atividades:

1. O que significa retomada?
2. Por que a terra é sagrada?

Figura 62: Página 41 de material didático

AULA 3 – Redes sociais como ferramenta de luta

 **Objeto de conhecimento:** Redes sociais como fontes históricas.

Metodologia: Análise de postagens e discussão.

Fontes: <https://www.instagram.com/p/DTOTlb9D76i/>.

<https://www.instagram.com/p/DTOSnMUDxjQ/>.

 **Atividades:**

1. O que está sendo denunciado pelos indígenas?
2. Por qual motivo os povos indígenas usam redes sociais?

AULA 4 – Disputa de narrativas e mídia

 **Objeto de conhecimento:** Mídia e discurso.

 **Metodologia:** Comparação de notícias.

 **Fontes:** <https://gazetanortesc.com.br/indios-xoklein-invadem-a-flores-nacional-de-tres-barras/>.

<https://anovademocracia.com.br/comunidade-indigena-coagida-funai-icmbio/>.

 **Atividades:**

1. Como cada texto descreve a retomada?
2. Qual narrativa valoriza mais os indígenas?

Figura 63: Página 42 de material didático

 AULA 5 – Protagonismo indígena e memória **Objeto de conhecimento:** Protagonismo indígena. **Metodologia:** Análise de falas indígenas e síntese escrita. **Fonte:** <https://www.instagram.com/p/DTOTQcjDyN5/>. **Atividades:**

1. O que os indígenas dizem sobre a retomada?
2. O que é protagonismo indígena?

Figura 64: Página 43 de material didático

PARTE II – 1º ANO ENSINO MÉDIO

AULA 1 – Colonialidade e história indígena

 **Objeto de conhecimento:** Colonialidade do poder e do saber.

 **Metodologia:** Análise crítica de narrativas históricas.

 **Fonte:** <https://www.instagram.com/2025.xokleng/>.

Atividades:

1. Que narrativa histórica os indígenas constroem?

AULA 2 – A retomada da Floresta Nacional de Três Barras

 **Objeto de conhecimento:** Conflitos territoriais contemporâneos.

 **Metodologia:** Leitura crítica de reportagem.

 **Fonte:** <https://www.jmais.com.br/ocupacao-indigena-trava-projeto-de-manejo-da-flona-de-tres-barras/>.

Atividades:

1. Quais interesses estão em conflito?

Figura 65: Página 44 de material didático

AULA 3 – Redes sociais como fontes históricas

 **Objeto de conhecimento:** Fontes históricas do tempo presente.

 **Metodologia:** Análise documental.

 **Fontes:** <https://www.instagram.com/p/DTOTIb9D76i/>.
<https://www.instagram.com/p/DTOSnMUDxiQ/>.

Atividades:

1. Essas postagens podem ser fontes históricas?

AULA 4 – Criminalização das retomadas indígenas

 **Objeto de conhecimento:** Discurso midiático e poder.

 **Metodologia:** Comparação entre veículos de imprensa.

 **Fontes:** <https://gazetanortesc.com.br/indios-xoklein-invadem-a-flores-nacional-de-tres-barras/>.
<https://anovademocracia.com.br/comunidade-indigena-coagida-funai-icmbio/>.

Atividades:

1. O que revela o termo 'invasão'?
2. Qual sua opinião sobre a “retomada das terras ancestrais”?
3. É possível encontrar uma solução para os conflitos que envolvem a posse dessas terras?

Figura 66: Página 45 de material didático

 AULA 5 – Protagonismo indígena e cidadania **Objeto de conhecimento:** Direitos indígenas e cidadania. **Metodologia:** Debate e produção de síntese. **Fonte:** <https://www.instagram.com/p/DTOTQcjDyN5/>. **Atividades:**

1. Como os indígenas explicam a retomada?
2. Qual o papel da escola?

 ATIVIDADE FINAL:

1. Explique como o povo Laklãñõ Xokleng utiliza as redes sociais como ferramenta de luta, resistência e produção de memória histórica.

Figura 67: Página 46 de material didático

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

BANIWA, Gersem José dos Santos Luciano. *Educação escolar indígena no século XXI: encantos e desencantos*. Rio de Janeiro: Mórula, 2019.

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

MBEMBE, Achille. *Necropolítica*. São Paulo: N-1 Edições, 2018.

OLIVEIRA, João Pacheco de. *A viagem da volta: etnicidade, política e reelaboração cultural no Nordeste indígena*. Rio de Janeiro: Contra Capa, 1999.

QUIJANO, Aníbal. *Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina*. In: LANDER, Edgardo (org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais – perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 227–278.

GAKRAN, Namblá. *Produção didática e fortalecimento da língua Laklãnõ-Xokleng. Materiais pedagógicos, registros linguísticos e produções educacionais no âmbito da educação indígena Laklãnõ-Xokleng*. Santa Catarina, s.d.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394/1996, tornando obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena no ensino fundamental e médio. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 11 mar. 2008.

Figura 68: Página 47 de material didático

FONTES DIGITAIS E REDES SOCIAIS:

LAKLÃNÕ XOKLENG. *Laklãnõ Xokleng – Retomada Floresta Nacional de Três Barras.* Instagram, 2025. Disponível em: <https://www.instagram.com/2025.xokleng/>. Acesso em: 23/022026.

LAKLÃNÕ XOKLENG. *Intimidação policial na retomada da Floresta Nacional de Três Barras.* Instagram, 2025. Disponível em: <https://www.instagram.com/p/DTOTIb9D76i/>. Acesso em: 23/022026.

LAKLÃNÕ XOKLENG. *Denúncia de corte de água na retomada da Floresta Nacional de Três Barras.* Instagram, 2025. Disponível em: <https://www.instagram.com/p/DTOSnMUDxjQ/>. Acesso em: 23/022026.

LAKLÃNÕ XOKLENG. *Objetivos da retomada: falas dos indígenas Laklãnõ Xokleng.* Instagram, 2025. Disponível em: <https://www.instagram.com/p/DTOTQcjDyN5/>. Acesso em: 23/022026.

Figura 69: Página 48 de material didático

REPORTAGENS E MATÉRIAS JORNALÍSTICAS

COMITÊ DE CULTURA DE SANTA CATARINA. *Mostra Cultural Xokleng e Kaingang fortalece integração comunitária e reafirma luta pela Terra Sagrada*. Cultura Catarina, 8 out. 2025. Disponível em: <https://culturacatarina.com.br/mostra-cultural-xokleng-e-kaingang-fortalece-integracao-comunitaria-e-reafirma-luta-pela-terra-sagrada/>. Acesso em: 23/022026.

A NOVA DEMOCRACIA. *FUNAI e ICMBio coagem comunidade indígena a abandonar retomada de terra ancestral em Santa Catarina*. Disponível em: <https://anovademocracia.com.br/comunidade-indigena-coagida-funai-icmbio/>. Acesso em: 23/022026.

GAZETA NORTE SC. *Índios Xokleng invadem a Floresta Nacional de Três Barras*. Disponível em: <https://gazetanortesc.com.br/indios-xoklein-invadem-a-floresta-nacional-de-tres-barras/>. Acesso em: 23/022026.

JMAIS. *Ocupação indígena trava projeto de manejo da Flona de Três Barras*. Disponível em: <https://www.jmais.com.br/ocupacao-indigena-trava-projeto-de-manejo-da-flona-de-tres-barras/>. Acesso em: 23/022026.

Figura 70: Página 49 de material didático

BASES DE DADOS E INSTITUIÇÕES DE REFERÊNCIA

INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL (ISA). Povos Indígenas no Brasil. Disponível em: https://pib.socioambiental.org/pt/P%C3%A1gina_principal. Acesso em: 23/022026.

FONTES AUDIOVISUAIS

RETOMADA do povo Xokleng em Três Barras – SC. YouTube, 2025. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ZZO3jGJ0i88>. Acesso em: 23/022026.

APIB – *Articulação dos Povos Indígenas do Brasil*. Disponível em: <https://apiboficial.org>

COIAB – *Coordenação das Organizações Indígenas da Amazônia Brasileira*. Disponível em: <https://coiab.org.br>

CIMI – *Conselho Indigenista Missionário*. Disponível em: <https://cimi.org.br>

ISA – *Instituto Socioambiental*. Disponível em: <https://www.socioambiental.org>

CANOINHAS ONLINE. *Notícias sobre a Floresta Nacional de Três Barras*. Disponível em: <https://www.canoinhasonline.com.br>

PORTAL RDX. *Três Barras: indígenas ocupam a Floresta Nacional*. Disponível em: <https://portalrdx.com.br/22/05/2024/tres-barras-indios-xoklein-invadem-a-floresta-nacional/>

Figura 71: Página 50 de material didático

REDES SOCIAIS (Instagram – fontes históricas)

NANDJA XOKLENG. Publicação sobre retomada territorial.

Disponível em: <https://www.instagram.com/p/DE3F-JPRxRb/>

RETOMADA LAKLÃNÕ XOKLENG (registro da retomada).

Disponível em: <https://www.instagram.com/p/DFEewGYxaOH/>

DENÚNCIA DE INTIMIDAÇÃO POLICIAL.

Disponível em: <https://www.instagram.com/p/DFf3hXgxrmh/>

CORTE DE ÁGUA NA RETOMADA.

Disponível em: <https://www.instagram.com/p/DGrZsAxSXOa/>

ENCONTRO DOS POVOS ORIGINÁRIOS.

Disponível em: <https://www.instagram.com/p/DIhIm2XxJ3e/>

EVENTO CULTURAL E RESISTÊNCIA.

Disponível em: <https://www.instagram.com/p/DJKl9HeR1MN/>

RECONHECIMENTO CULTURAL.

Disponível em: <https://www.instagram.com/p/DRevDCEggS/>

AMEAÇA DE DESPEJO.

Disponível em: <https://www.instagram.com/p/DN5hhHHjt4r/>

Fonte: O autor

Figura 72: Página 51 de material didático

DENÚNCIA DE VIOLAÇÕES DE DIREITOS.

Disponível em: <https://www.instagram.com/p/DNzJGtWBOE/>

DEBATE SOBRE RETOMADA (LIVE).

Disponível em: <https://www.instagram.com/p/DFI0e6-vKep/>

SÔNIA GUAJAJARA (liderança indígena).

Disponível em: <https://www.instagram.com/p/DVjMGCpDe1G/>

CÉLIA XAKRIABÁ (atividade política).

Disponível em: <https://www.instagram.com/celia.xakriaba/>

MÍDIA INDÍGENA (denúncias sociais).

Disponível em: <https://www.instagram.com/p/DVotJKOEbbW/>

PARTICIPAÇÃO POLÍTICA INDÍGENA.

Disponível em: https://www.instagram.com/p/DVY_BNZAHdn/

Figura 73: Página 52 de material didático

VÍDEOS (YouTube)

POVO XOKLENG – Programa Cidadania Cabocla.

Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=QtlCPY2zVuU>

RESISTÊNCIA XOKLENG: retomada de São Francisco de Paula.

Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=QOEul9aaqT8>

DOCUMENTÁRIO POVO LAKLÃNÕ XOKLENG – STF.

Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=_awCRi1aa0

RODA DE CONVERSA – Barragem Norte.

Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=tTYiarNaWDs>

POVO XOKLENG no STF.

Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=J8begH6BIVQ>

CONCLUSÃO

Esta pesquisa teve como objetivo analisar o processo de reocupação da Floresta Nacional de Três Barras pelo povo Laklãnō Xokleng, compreendendo-o como um fenômeno histórico e contemporâneo que articula dimensões territoriais, jurídicas, políticas, culturais e espirituais. Ao longo do trabalho, buscou-se responder às questões relacionadas ao cotidiano vivido no território da retomada e aos principais problemas enfrentados pelo povo Laklãnō Xokleng desde o início da reocupação, em 2024, até o período de conclusão desta investigação no início de 2026.

Por meio da história oral e da pesquisa de campo, foi possível compreender as memórias mobilizadas pelos Laklãnō Xokleng acerca de sua presença histórica na região, bem como identificar elementos culturais que permanecem vivos e são constantemente reafirmados como formas de resistência e de fortalecimento identitário. A inserção no território e o contato contínuo com os interlocutores mostraram-se fundamentais para a construção da pesquisa, evidenciados pelos inúmeros convites para participar de atividades comunitárias promovidas por eles como os encontros entre povos indígenas que ocorreram no território da retomada e pelas solicitações do cacique para aproximar as escolas da região da realidade da retomada, por meio da visita de alunos aos Xokleng.

No contexto da pesquisa de campo, também emergiram demandas cotidianas relacionadas às condições materiais enfrentadas na retomada, como pedidos de apoio em relação a alimentos, água e locomoção, incluindo o deslocamento do cacique até o município de Três Barras para a matrícula das crianças na escola, bem como contribuições financeiras para a compra de combustível visando a participação em reuniões relacionadas à retomada, dentro e fora do município de Três Barras.

Essas experiências evidenciam que a pesquisa de campo ultrapassou a dimensão observacional, configurando-se como uma relação de escuta, compromisso e corresponsabilidade — o que permitiu compreender que a retomada não se limita à ocupação física da terra, mas constitui um processo mais amplo de reconstrução dos vínculos com os ancestrais, com a língua, com os saberes tradicionais e com a própria história do povo.

Nesse percurso, a pesquisa também buscou refletir sobre a forma como os povos indígenas foram historicamente representados na escrita da História do Brasil,

destacando os silenciamentos, as distorções e os efeitos da colonialidade presentes tanto na historiografia quanto no ensino escolar.

O capítulo “Breve história do ensino de história no Brasil” deixa evidente que o ensino de História no Brasil foi historicamente constituído a partir de uma lógica colonial, excludente e hierarquizadora dos saberes, que sistematicamente silenciou os povos indígenas enquanto sujeitos históricos. Essa constatação impõe a necessidade de deslocar o olhar para além da crítica às narrativas hegemônicas, buscando compreender como os povos indígenas têm produzido, reivindicado e articulado outras formas de conhecimento

Também foi constatado nesse capítulo que, embora as lutas do movimento indígena tenham possibilitado avanços significativos no reconhecimento de direitos, na legislação educacional e na inserção de conteúdos indígenas nos currículos escolares, tais conquistas ainda permanecem tensionadas por reformas educacionais e por concepções historiográficas marcadas pelo eurocentrismo.

O capítulo “A história e cotidiano do povo Laklãnõ-Xokleng, no planalto norte de Santa Catarina” aprofunda a percepção da trajetória histórica do povo Laklãnõ-Xokleng, marcada pela violência sistemática da colonização, pelo extermínio promovido por bugreiros e pela ação ambígua das políticas indigenistas, evidenciando como a ocupação do sul do Brasil se estruturou sobre a negação da alteridade indígena e sobre a naturalização da morte como instrumento de progresso.

Em consonância a isso, o subtítulo “A presença indígena na memória local”, revela a permanência de uma memória social marcada pela violência colonial. Depoimentos indicam práticas como o sequestro de mulheres indígenas, sua catequização forçada, a imposição de nomes cristãos e a incorporação compulsória à sociedade não indígena, processos que produziram descendentes indígenas com suas origens historicamente silenciadas. Ao mesmo tempo, esses relatos evidenciam a apropriação de saberes indígenas — sobretudo os ligados à medicina tradicional — dissociada de qualquer reconhecimento cultural. As lembranças da circulação indígena pelo território até décadas recentes contradizem narrativas oficiais de desaparecimento. Assim, a frase “minha avó era bugre” sintetiza tanto a violência do processo colonial quanto a persistência indígena no corpo, na memória e na cultura regional, ainda que frequentemente destituída de reconhecimento histórico e político.

No capítulo “A retomada da terra ancestral “Jug òg Pân Txi”: Rastro dos ancestrais’ fica explícito que os conflitos em torno da Floresta Nacional de Três Barras,

SC, ultrapassam a esfera jurídica ou administrativa, configurando-se como uma disputa histórica, simbólica e sobre o direito à terra e à memória. Enquanto os órgãos estatais e a mídia hegemônica acionam categorias como “invasão”, “desordem” e “ilegalidade”, os Laklãnõ reivindicam o território a partir de vínculos ancestrais, espirituais e históricos, sustentados pela memória dos massacres, pela toponímia regional (ex. Rio dos Pardos, Rio dos bugres,) e pela presença indígena anterior à colonização.

Evidenciou-se ainda, no subtítulo “a luta pela preservação cultural”, que a preservação da própria cultura constitui um dos eixos centrais da resistência do povo Laklãnõ-Xokleng e que ela se manifesta de forma concreta nas práticas cotidianas, especialmente na alimentação, na língua e na retomada dos nomes ancestrais.

A preservação cultural do povo Laklãnõ-Xokleng, conforme analisado ao longo deste capítulo, não se apresenta como uma recuperação pontual de tradições, mas como parte constitutiva de um processo mais amplo de resistência às continuidades da colonialidade. Língua, nomes ancestrais e memória coletiva articulam-se como fundamentos políticos da permanência indígena, operando em estreita relação com as retomadas territoriais contemporâneas que estão ocorrendo no sul do Brasil.

A participação de anciãos e jovens nas atividades comunitárias também foi constatada nesta pesquisa, com a participação das crianças em cerimônias, cantos e encontros entre os indígenas da reocupação. Elas estavam presentes nas rodas de conversa entre os adultos, na realização de rituais e nas festividades.

Foi possível constatar, por meio da pesquisa de campo, a manutenção de práticas culturais ancestrais comuns da culinária Laklãnõ Xokleng, como a preparação de alimentos tradicionais (ex.: Mõg Pe, Kapug e bolo na brasa), servidos em festividades, como a que ocorreu no dia 19 de abril de 2025, intitulada “Encontro dos Povos Indígenas” que foi organizado pelos Laklãnõ Xokleng.

Além da culinária típica do povo Laklãnõ, danças e cantos ancestrais, também fizeram parte das festividades, demonstrando a preservação de vários elementos culturais como as cerimônias de batismo de uma criança Laklãnõ Xokleng e um casamento intercultural de uma jovem da etnia Kaingang com um jovem Laklãnõ Xokleng, bem como a utilização das marcas tribais dos povos Laklãnõ Xokleng e Kaingang.

Também foi possível constatar nesta pesquisa, o cuidado com a preservação da arquitetura das cabanas Laklãnõ Xokleng, construídas para os rituais e cerimônias que ocorreram no território reocupado.

A prática de rituais e a menção ao auxílio dos espíritos dos seus ancestrais na retomada foi percebido durante toda a pesquisa, inclusive sendo usado pelos Laklãnõ Xokleng, simbolicamente como o nome da reocupação: “Caminho dos ancestrais”. De acordo com a pesquisa, os Laklãnõ Xokleng, afirmam que os espíritos dos seus ancestrais os guiaram para esse território, e auxiliaram na descoberta dos cemitérios que segundo eles existem no local; e posteriormente pesquisados por técnicos do IPHAN, contudo sem resultado divulgado até o momento.

A preservação da língua também foi constatada, bem como a retomada dos nomes indígenas entre a população Laklãnõ Xokleng. Esse movimento de retomada intensificou-se sobretudo a partir das décadas de 2000 e 2010, quando muitas famílias passaram a adotar a prática de atribuir às crianças dois nomes: um utilizado no contexto institucional não indígena e outro pertencente à tradição Laklãnõ Xokleng

Percebeu-se que a retomada dos nomes, portanto, não é apenas um gesto cultural, mas um ato político de resistência, que reafirma a continuidade histórica do povo Laklãnõ-Xokleng e sua autonomia frente às imposições externas como a evangelização, que atuou de forma sistemática na desvalorização da língua e dos sistemas simbólicos indígenas.

Essa preocupação com a preservação da língua também foi expressa pelo Cacique Dili Copacã, ao manifestar insatisfação com a escolarização das crianças Laklãnõ Xokleng na Escola de Ensino Fundamental General Osório, no município de Três Barras (SC), em 2025. Segundo o Cacique, apesar das garantias legais relativas à educação escolar indígena, não houve a oferta de professor bilíngue em sala de aula, tampouco o ensino na língua Laklãnõ Xokleng. Tal situação evidencia a persistência de práticas educacionais assimilacionistas, que desconsideram os direitos linguísticos indígenas e reproduzem formas sutis de colonialidade no âmbito das políticas públicas educacionais.

A pesquisa de campo demonstrou que os Laklãnõ-Xokleng enfrentam múltiplos problemas no cotidiano da reocupação — de ordem material, jurídica e simbólica. Entre eles destacam-se a precariedade no acesso a serviços básicos, como água potável e atendimento em saúde; as dificuldades relacionadas à educação escolar indígena, especialmente a ausência de professores bilíngues e o desrespeito

ao ensino na língua Laklãnõ-Xokleng, apesar das garantias legais; e a insegurança jurídica permanente, marcada por disputas territoriais e pela atuação ambígua de órgãos estatais. No início da ocupação, esse cenário foi agravado por episódios de intimidação policial, que produziram medo e instabilidade no cotidiano das famílias, evidenciando processos de criminalização das retomadas indígenas.

Soma-se a isso o preconceito por parte da sociedade envolvente, manifestado tanto na estigmatização da retomada — frequentemente interpretada como invasão — quanto nas dificuldades enfrentadas pelos indígenas na busca por trabalho na região. No plano cultural, persistem os efeitos do colonialismo, expressos no apagamento linguístico e na necessidade constante de reafirmação identitária. Assim, a retomada configura-se não apenas como reocupação física do território, mas como um processo contínuo de resistência política, cultural e existencial.

Até a data de conclusão desta investigação (12 de janeiro de 2026), os indígenas continuavam na reocupação, aguardando a decisão judicial. Em 14 de agosto de 2025, a 1ª Vara Federal de Jaraguá do Sul (SC) determinou a reintegração de posse da Floresta Nacional de Três Barras, atendendo ao pedido do ICMBio e ordenando o despejo das comunidades indígenas Laklãnõ-Xokleng e Kaingang que ocupavam o local desde maio de 2024. A decisão autorizou o uso de força coercitiva para garantir a saída das famílias, com prazo de 60 dias para desocupação.

Essa determinação judicial foi amplamente noticiada e criticada por organizações indígenas e movimentos sociais, que denunciaram violações de direitos e reforçaram a presença ancestral dos povos na região.

Apesar dessa sentença, não houve a desocupação até o momento, e movimentos de resistência e articulação política continuam em curso. Denúncias de pressão para que os indígenas deixem voluntariamente a retomada também foram divulgadas em novembro de 2025, conforme relatos de lideranças sobre orientações da FUNAI alinhadas ao processo de reintegração de posse.

A análise do caso Laklãnõ Xokleng evidencia a necessidade de superar narrativas homogêneas e eurocentradas, reconhecendo o protagonismo indígena e a centralidade de suas experiências na compreensão da história regional e nacional.

REFERÊNCIAS

ABUD, K. Currículos de história e políticas públicas: os programas de história do Brasil na escola secundária. In: BITTENCOURT, C. (org.). **O saber histórico em sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2012.

ADICHIE. CHIMAMANDA NGOZI. **O perigo de uma história única**. Companhia das letras. 2019.

APIB – ARTICULAÇÃO DOS POVOS INDÍGENAS DO BRASIL. Site oficial. Disponível em: <https://apiboficial.org>. Acesso em: 23 fev. 2026.

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

BENJAMIN, Walter. Teses sobre o conceito da história. In: BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. São Paulo: Brasiliense, 1985.

BITTENCOURT, C. “Capitalismo e cidadania nas atuais propostas curriculares de História”. In: BITTENCOURT, C. **O saber histórico na sala de aula**. 11a. ed. São Paulo: Contexto, 2006.

BITTENCOURT, C. M. F. (Org). **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2004.

BITTENCOURT, C. M. F. **Ensino de história**: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2011.

BITTENCOURT, C. M. F. **Pátria, civilização e trabalho**. São Paulo: Loyola, 1990.

BOSI. Ecléa. **Memória e Sociedade**. Lembranças de velhos. 11ª Edição. Companhia das letras. São Paulo. 2004.

BOULOS, Júnior, Alfredpouco. **História, Sociedade e Cidadania**: 6º ano: Ensino fundamental: anos finais/ Alfredo Boulos Júnior- 4.ed. São Paulo: FTD, 2018.

BRASIL DE FATO. **Durante governo Bolsonaro, mais de 3,5 mil crianças indígenas de até 4 anos morreram no Brasil**. 26 jul. 2023. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2023/07/26/durante-governo-bolsonaro-mais-de-3-5-mil-criancas-indigenas-de-ate-4-anos-morreram-no-brasil>. Acesso em: 18 out. 2024.

BRASIL DE FATO. **Invasões de terras e assassinatos de indígenas aumentam durante a pandemia, mostra relatório**. 28 out. 2021. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2021/10/28/invasoes-de-terras-e-assassinatos-de-indigenas-aumentam-durante-a-pandemia-mostra-relatorio>. Acesso em: 18 out. 2024.

BRASIL DE FATO. **Retomada Xokleng Konglui, em São Francisco de Paula (RS), sofre ataque de homens armados.** 21 ago. 2023. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2023/08/21/retomada-xokleng-konglui-em-sao-francisco-de-paula-rs-sofre-ataque-de-homens-armados/>. Acesso em: 11 maio 2025.

BRASIL ESCOLA. **Dia 19 de abril:** Dia dos Povos Indígenas. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/datas-comemorativas/19-abril-dia-indio.htm>. Acesso em: 8 jun. 2025.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Arts. 231 e 232. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 21 jan. 2026.

BRASIL. **Memórias Reveladas.** Encontrado há 10 anos, Relatório Figueiredo revelou extermínio, mas cultura indígena resiste em MS. Brasília, DF, 2025. Disponível em: <https://www.gov.br/memoriasreveladas/pt-br/assuntos/noticias/encontrado-ha-10-anos-relatorio-figueiredo-revelou-extermínio-mas-cultura-indigena-resiste-em-ms>. Acesso em: 26 out. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Educação indígena.** Brasília, DF: MEC, [s. d.]. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/normas-classificadas-por-assunto/educacao-indigena-1>. Acesso em: 7 dez. 2025.

BRASIL. Ministério dos Povos Indígenas. **Posse ancestral marca o início do mandato da Bancada do Cocar.** Brasília, DF, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/povosindigenas/pt-br/assuntos/noticias/2023/02/posse-ancestral-marca-o-inicio-do-mandato-da-bancada-do-cocar>. Acesso em: 5 jun. 2025.

BRIGHENTI, Clovis Antonio. Colonialidade e decolonialidade no ensino da História e Cultura Indígena. IN: **Protagonismo indígena na história** / Fábio Feltrin de Souza, Luisa Tombini Wittmann (Organizadores). - - Tubarão, SC: Copiart; [Erechim, RS]: UFFS, 2016. 367 p.; 21 cm. - (Educação para as relações étnico- raciais; v. 4.

CAFÉ HISTÓRIA. **Por uma descolonização do ensino da História Indígena no Brasil.** Disponível em: <https://www.cafehistoria.com.br/por-uma-descolonizacao-do-ensino-de-historia-indigena/>. Acesso em: 16 jun. 2026.

CAMPOS, M. I. B. OLIVEIRA, A. S. S. de. **Antologia escolar brasileira do século XIX:** a presença do autor no preâmbulo. Universidade de São Paulo. São Paulo. 2016.

CANOINHAS ONLINE. **Indígenas invadem a Flona de Três Barras e geram conflito com ICMBio.** Canoinhas, 2025. Disponível em: <https://canoinhasonline.com.br/2025/01/indigenas-invadem-a-flona-de-tres-barras-e-geram-conflito-com-icmbio.html>. Acesso em: 14 mar. 2025.

CANOINHAS ONLINE. **Notícias sobre a Floresta Nacional de Três Barras.** Disponível em: <https://www.canoinhasonline.com.br>. Acesso em: 23 fev. 2026.

CARLIN, Rosa. **Entrevista.** Concedida 11 de dezembro de 2025.

CÉLIA XAKRIABÁ. **Perfil oficial.** Instagram. Disponível em: <https://www.instagram.com/celia.xakriaba/>. Acesso em: 23 fev. 2026.

CEREZER, O. M. **Educação e dominação social:** o ensino de história no regime militar brasileiro. Fênix Revista de História e Estudos Culturais. Julho/ agosto/ setembro de 2009. Vol. 6 Ano VI nº3. 2009.

CIÊNCIA E CULTURA. **Comunidades indígenas usam internet e redes sociais para divulgar sua cultura.** São Paulo, v. 65, n. 2, 2013. Disponível em: http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0009-67252013000200006. Acesso em: 23 nov. 2025.

CIMI – CONSELHO INDIGENISTA MISSIONÁRIO. Site oficial. Disponível em: <https://cimi.org.br>. Acesso em: 23 fev. 2026.

COHN, Bernard S. **O que é etnohistória?** Série etnohistória nº 1. Universidade do Amazonas- ICHL. Departamento de história. 1985.

COIAB – COORDENAÇÃO DAS ORGANIZAÇÕES INDÍGENAS DA AMAZÔNIA BRASILEIRA. Site oficial. Disponível em: <https://coiab.org.br>. Acesso em: 23 fev. 2026.

COMITÊ DE CULTURA DE SANTA CATARINA. **Mostra Cultural Xokleng e Kaingang fortalece integração comunitária e reafirma luta pela Terra Sagrada.** Cultura Catarina, 8 out. 2025. Disponível em: <https://culturacatarina.com.br/mostra-cultural-xokleng-e-kaingang-fortalece-integracao-comunitaria-e-reafirma-luta-pela-terra-sagrada/>. Acesso em: 23 fev. 2026.

CONSELHO INDIGENISTA MISSIONÁRIO (CIMI). **A necessidade de dizer o óbvio:** Lei n.º 14.701 deve ser declarada inconstitucional. 2024. Disponível em: <https://cimi.org.br/2024/04/a-necessidade-de-dizer-o-obvio-lei-14-701-deve-ser-declarada-inconstitucional/>. Acesso em: 5 nov. 2025.

CONSELHO INDIGENISTA MISSIONÁRIO (CIMI). **Pacificação Xokleng:** armadilha, violência e esbulho territorial. Disponível em: <https://cimi.org.br/2020/10/pacificacao-xokleng-armadilha-violencia-esbulho-territorial/>. Acesso em: 17 maio 2025.

COPACÃ, Dili. **Entrevista.** Concedida dia 8 de abril de 2025.

COPACÃ, Yokô Monconan. **Entrevista.** Concedida dia 18 de janeiro de 2025.

CUNHA, Manuela Carneiro da (org.). **História dos índios no Brasil.** 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

DIAS, Sueli de Fátima. **A prática pedagógica do professor de História: um estudo**

de suas percepções nos colégios estaduais de Apucarana – PR (1990). 2008. 132 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2008. Disponível em: Repositório Institucional da UEL. Acesso em: 5 jul. 2026.

EHLKE, Ciro. **A conquista do planalto catarinense.** Bandeirantes e tropeiros do “Sertão de Curitiba”. Laudes, 1973.

FARIAS JÚNIOR, José Petrúcio de. Ensino de história: trajetórias de uma disciplina na educação básica. *Acta Scientiarum. Human and Social Sciences*, Maringá, v. 35, n. 1, p. 127–134, jan./jun. 2013. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciHumanSocSci/article/view/17663>. Acesso em: 5 jul. 2026.

FAUSTO, Boris. **História do Brasil.** São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo – EDUSP, 2002.

FAUSTO, Carlos. **Índios antes do Brasil.** Rio de Janeiro: Zahar, 2010.

FERREIRA, Marieta de Moraes. (coord). **Entre-vistas:** Abordagens e usos da história oral. Editora da Fundação Getúlio Vargas. Rio de Janeiro- RJ. 1994.

FONSECA, S. G. **Caminhos da história ensinada.** 9. ed. Campinas, Papirus. 2006.

FONSECA, Thais Nivia de Lima. **História & Ensino de História.** Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

FREIRE, P. **À sombra desta mangueira.** São Paulo: Olho d'Água, 1995.

FUNDAÇÃO NACIONAL DOS POVOS INDÍGENAS (FUNAI). **Demarcação de terras indígenas.** Brasília, DF. Disponível em: <https://www.gov.br/funai/pt-br/atuacao/terras-indigenas/demarcacao-de-terras-indigenas>. Acesso em: 8 jun. 2025.

FUNDAÇÃO NACIONAL DOS POVOS INDÍGENAS (FUNAI). **Marco temporal impacta na demarcação de terras e na implementação da política indigenista.** Brasília, DF, 2025. Disponível em: <https://www.gov.br/funai/pt-br/assuntos/noticias/2025/marco-temporal-impacta-na-demarcacao-de-terras-e-na-implementacao-da-politica-indigenista>. Acesso em: 19 out. 2025.

GAKRAN, Namblá. **Aspectos morfossintáticos da língua laklãnõ (Xokleng) “Jê”.** Dissertação de mestrado Universidade Estadual de Campinas. UNICAMP. 2005.

GAKRAN, Nanblá. CAMPOS, Ricardo. **O Povo Laklãnõ e os Outros.** Canoinhas. 2021.

GALLO, Ivone, Cecília D' Ávila. **O Contestado:** o sonho do milênio igualitário. Campinas. SP: Editora da Unicamp. 1999.

GANDRA, Edgar Ávila; NOBRE, Luciana Alves. **História Indígena nos livros didáticos:** uma análise da coleção Projeto Araribá. 2014.

GAZETA NORTE SC. Índios Xokleng invadem a Floresta Nacional de Três Barras. Disponível em: <https://gazanortesc.com.br/indios-xoklein-invadem-a-floresta-nacional-de-tres-barras/>. Acesso em: 23 fev. 2026.

GOMES, Iraci Pereira. **Os Xokleng do Rio dos Pardos** / Iraci Pereira Gomes. Maringá. 2010.

GOMES. Mercio Pereira. **Os índios e o Brasil**. Ensaio sobre um holocausto e sobre uma nova possibilidade de convivência. 2ª Edição. Editora vozes. Petrópolis. 1991.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11ª edição. Rio de Janeiro. Editora DP&A. 2011.

HALL, Stuart; CERNICCHIARO, Ana Carolina (Trad). **Etnicidade: identidade e diferença**. Crítica Cultural – Critic, Palhoça, SC, v. 11, n. 2, p. 317-327, jul./dez. 2016.

História e cultura indígena na BNCC do ensino fundamental: análise das concepções e propostas para o ensino. Disponível em: <https://portal.amelica.org/ameli/journal/439/4394758048/html/>. Acesso em: 7 dez. 2025.

HORTA, J. S. B. **O hino, o sermão e a ordem do dia: regime autoritário e a educação no Brasil (1930-1945)**. 2.ed; ver. – Campinas/SP: Autores Associados, 2012.

INSTAGRAM. **Ameaça de despejo**. Disponível em: <https://www.instagram.com/p/DN5hhHHjt4r/>. Acesso em: 29 jun. 2026.

INSTAGRAM. **Corte de água na retomada**. [s.d.]. Disponível em: <https://www.instagram.com/p/DGrZsAxSXOa/>. Acesso em: 29 jun. 2026.

INSTAGRAM. **Debate sobre retomada (live)**. [s.d.]. Disponível em: <https://www.instagram.com/p/DFI0e6-vKep/>. Acesso em: 29 jun. 2026.

INSTAGRAM. **Denúncia de intimidação policial**. [s.d.]. Disponível em: <https://www.instagram.com/p/DFF3hXgxrmh/>. Acesso em: 29 jun. 2026.

INSTAGRAM. **Denúncia De Violações De Direitos**. [s.d.]. Disponível em: <https://www.instagram.com/p/DNzJGtWBOE/>. Acesso em: 29 jun. 2026.

INSTAGRAM. **Encontro dos povos originários**. [s.d.]. Disponível em: <https://www.instagram.com/p/DIhIm2XxJ3e/>. Acesso em: 29 jun. 2026.

INSTAGRAM. **Evento cultural e resistência**. [s.d.]. Disponível em: <https://www.instagram.com/p/DJKI9HeR1MN/>. Acesso em: 29 jun. 2026.

INSTAGRAM. **Participação Política Indígena**. [s.d.]. Disponível em: https://www.instagram.com/p/DVY_BNZAHDn/. Acesso em: 29 jun. 2026.

INSTAGRAM. **Participação política indígena**. Disponível em: https://www.instagram.com/p/DVY_BNZAHDn/. Acesso em: 23 fev. 2026.

INSTAGRAM. **Reconhecimento cultural.** [s.d.]. Disponível em: <https://www.instagram.com/p/DRevDCEggS/>. Acesso em: 29 jun. 2026.

INSTAGRAM. XAKRIABÁ, Célia. @celia.xakriaba. [s.d.]. Disponível em: <https://www.instagram.com/celia.xakriaba/>. Acesso em: 29 jun. 2026.

INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL (ISA). **Imagem do povo Xokleng.** Disponível em: https://img.socioambiental.org/d/239183-1/xokleng_2.jpg. Acesso em: 26 jan. 2026.

INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL (ISA). **Povos Indígenas no Brasil:** Terra Indígena Ibirama-Laklãnõ. Disponível em: <https://terrasindigenas.org.br/pt-br/terras-indigenas/3987>. Acesso em: 15 fev. 2025.

INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL (ISA). Xokleng. In: **Povos Indígenas no Brasil.** Disponível em: <https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Xokleng>. Acesso em: 12 jul. 2024.

JENKINS, Keith. **A história repensada;** tradução de Mario Vilela. 4 ed. São Paulo: Contexto, 2017.

JMAIS. **Ocupação indígena trava projeto de manejo da Flona de Três Barras.** Disponível em: <https://www.jmais.com.br/ocupacao-indigena-trava-projeto-de-manejo-da-flona-de-tres-barras/>. Acesso em: 23 fev. 2026.

KÄMLEN, Setembrino. **Entrevista.** Concedida dia 14 de janeiro de 2025.

KOASKI, Terezinha. **Entrevista.** Concedida dia 30/11/2024.

KRENAK, Ailton. **Ailton Krenak pintando o rosto no Congresso Nacional** (Brasil, 1988). YouTube. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=kWMHiwdbM_Q. Acesso em: 23 jan. 2026.

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

LAKLÃNÕ XOKLENG. **Debate sobre retomada** (live). Instagram. Disponível em: <https://www.instagram.com/p/DFI0e6-vKep/>. Acesso em: 23 fev. 2026.

LAKLÃNÕ XOKLENG. **Denúncia de corte de água na retomada da Floresta Nacional de Três Barras.** Instagram, 2025. Disponível em: <https://www.instagram.com/p/DTOSnMUDxjQ/>. Acesso em: 23 fev. 2026.

LAKLÃNÕ XOKLENG. **Denúncia de violações de direitos.** Instagram. Disponível em: <https://www.instagram.com/p/DNzJGtWBOE/>. Acesso em: 23 fev. 2026.

LAKLÃNÕ XOKLENG. **Intimidação policial na retomada da Floresta Nacional de Três Barras.** Instagram, 2025. Disponível em: <https://www.instagram.com/p/DTOTIb9D76i/>. Acesso em: 23 fev. 2026.

LAKLÃNÕ XOKLENG. **Laklãnõ Xokleng** – retomada da Floresta Nacional de Três Barras. Instagram, 2025. Disponível em: <https://www.instagram.com/2025.xokleng/>. Acesso em: 23 fev. 2026.

LAKLÃNÕ XOKLENG. **Objetivos da retomada**: falas dos indígenas Laklãnõ Xokleng. Instagram, 2025. Disponível em: <https://www.instagram.com/p/DTOTQcjDyN5/>. Acesso em: 23 fev. 2026.

LAVILLE, Christian. **A guerra das narrativas**: debates e ilusões em torno do ensino de História. Revista Brasileira de História, São Paulo, v. 19, n. 38, p. 125-138, 1999.

LAVINA, Rodrigo. **Indígenas de Santa Catarina**: História de Povos Invisíveis. In: BRANCHER, Ana (org). História de Santa Catarina, estudos contemporâneos. Florianópolis: Letras Contemporâneas, 1999.

MACHADO, Paulo Pinheiro. **Um estudo sobre as origens sociais e a formação política das lideranças sertanejas do Contestado, 1912-1916**. 2001. 498 f. Tese (Doutorado em História) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/280234>. Acesso em: 5 jul. 2026.

MACHADO. Paulo Pinheiro. **Lideranças do Contestado**. Campinas, Ed. da UNICAMP, 2004.

MARTINS, Pedro. **Os anjos de cara suja** – etnografia da comunidade cafuza.

MATHIAS, C. L. K. **O ensino de história no Brasil**: contextualização e abordagem historiográfica. História Unisinos. Vol. 15 Nº 1. janeiro/abril. 2011.

MBEMBE, Achille. **Necropolítica**. São Paulo: n-1 edições, 2018.

MELLO, Paulo ED de; FERREIRA, Angela R. Ensino de História em tempos reacionários: das “ilusões” das prescrições à realidade das proscricções. In: OLIVEIRA, Núcia AS de; MORETTO, Samira P. (Orgs.) **Desafios e resistências no Ensino de História**. São Leopoldo: Editora Oikos, 2019.

MÍDIA INDÍGENA. **Denúncias sociais**. Instagram, [s.d.]. Disponível em: <https://www.instagram.com/p/DVotJKOEbbW/>. Acesso em: 29 jun. 2026.

MIGNOLO, Walter D. **The darker side of the Renaissance**: literacy, territoriality, and colonization. Ann Arbor: University of Michigan Press, 1995.

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

MONTEIRO, John Manuel. O Desafio da História indígena no Brasil. In **A temática indígena na escola**: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus Brasília: MEC / MARI / UNESCO, 1995.

MONTEIRO, John Manuel. **O desafio da história indígena no Brasil**. Disponível em: <https://leiaufsc.wordpress.com/wp-content/uploads/2017/03/o-desafio-da-historia-indigena-john-monteiro.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2025.

NADAI, E. **A escola pública contemporânea: os currículos oficiais da História e o ensino temático**. Revista Brasileira de História, São Paulo, v. 6, n. 11, p. 99-116, set. 85 / fev. 86. 1986.

NADAI, Elza. **O ensino de História no Brasil: trajetória e perspectiva**. Revista Brasileira de História, São Paulo, v. 13, n. 25/26, p. 143-162, 1993.

NAMBLÁ, Luis. **Entrevista**. Concedida dia 2 de maio de 2025.

NANDJA XOKLENG. **Publicação sobre a luta e resistência do povo Xokleng**. Instagram. Disponível em: <https://www.instagram.com/p/DE3F-JPRxRb/>. Acesso em: 17 maio 2025.

NANDJA XOKLENG. **Publicação sobre retomada territorial**. Instagram, [s.d.]. Disponível em: <https://www.instagram.com/p/DE3F-JPRxRb/>. Acesso em: 29 jun. 2026.

NORA, Pierre. **Entre memória e história: a problemática dos lugares**. Projeto História. São Paulo: PUC, n. 10, p. 7-28, dez. 1993.

NOSSA, Leonencio. **Os meninos do contestado**. O Estado de São Paulo. São Paulo. 12 de fevereiro de 2012.

NOVA DEMOCRACIA. **FUNAI e ICMBio coagem comunidade indígena a abandonar retomada de terra ancestral em Santa Catarina**. Disponível em: <https://anovademocracia.com.br/comunidade-indigena-coagida-funai-icmbio/>. Acesso em: 23 fev. 2026.

NOVAK, Éder da Silva; MOTA, Tadeu Lúcio. **A política indigenista e os territórios indígenas no paraná (1900-1950)**. Fronteiras: Revista de História, vol. 18, n m. 32, julho-diciembre, 2016.

O TEMPO. **Associação indígena reage à fala de Luciano Huck no Xingu e cobra desculpas**. Belo Horizonte, 2025. Disponível em: <https://www.otempo.com.br/entretenimento/2025/12/7/associacao-indigena-reage-a-fala-de-luciano-huck-no-tingu-e-cobra-desculpas>. Acesso em: 18 dez. 2025.

OBSERVATÓRIO DE DIREITO SOCIOAMBIENTAL. **Fechamento das comportas da Barragem Norte, em Santa Catarina, viola território do povo Xokleng**. Disponível em: <https://observatorio.direitosocioambiental.org/fechamento-das-comportas-da-barragem-norte-em-santa-catarina-viola-territorio-do-povo-xokleng>. Acesso em: 30 maio 2025.

OLIVEIRA, João Pacheco de. **Ensaio em Antropologia Histórica**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1999.

OLIVEIRA, João Pacheco de; ALMEIDA, Maria Regina Celestino de. **Os índios na história do Brasil**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2016.

PALMA FILHO, J. C. **A educação Brasileira no período de 1930 a 1960**: A era Vargas. História da Educação. Universidade Estadual Paulista (UNESP). 2005.

PANAZZO, Silva. **Conexões e vivências**: história, 6º: ensino fundamental: anos finais. Silvia Panazzo, Maria Luiza Vaz. 1 ed. São Paulo: Editora do Brasil, 2022.

PEREIRA, J. S. **O ensino de história durante a ditadura militar (1964-1985)**. Anais da XXV Semana de Ciências Sociais. 2014. Petrópolis: vozes, 1995.

PINHEIRO, Milton Felipe. **Território Goj Konã**: Da invasão do sul brasileiro à retomada de um território ancestral do Povo Laklãnõ Xokleng. Florianópolis 2024.

PINSKY, Carla Bassanezi (org) **Novos Temas nas Aulas de História**. 2ª edição. São Paulo: Contexto, 2010.

PORTAL RDX. **Três Barras**: índios Xokleng invadem a Floresta Nacional. 22 maio 2024. Disponível em: <https://portalrdx.com.br/22/05/2024/tres-barras-indios-xokleng-invadem-a-floresta-nacional/>. Acesso em: 14 mar. 2025.

POVO XOKLENG – **Programa Cidadania Cabocla**. YouTube. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=QtICPY2zVuU>. Acesso em: 23 fev. 2026.

PREZIA, Benedito; HOORNAERT, Eduardo. **Brasil Indígena**: 500 anos de resistência. São Paulo: FTD, 2000.

PRIPÂ, Laura. **Entrevista**. Concedida dia 18 de janeiro de 2025

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder e classificação social. In SANTOS, Boaventurade Sousa; MENESES, Maria Paula. **Epistemologias do Sul**. Coimbra: CES, 2009.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais – perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

QUIJANO, Aníbal. Dom Quixote e os moinhos de vento na América Latina. In: **Dossiê América Latina**. Disponível em: <https://revistas.usp.br/eav/article/view/10091/11663>. Acesso em: 6 jun. 2025.

RETOMADA do povo Xokleng em Três Barras – SC. YouTube, 2025. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ZZO3jGJ0i88>. Acesso em: 23 fev. 2026.

RETOMADA LAKLÃNÕ XOKLENG. Registro da retomada. Instagram, [s.d.]. Disponível em: <https://www.instagram.com/p/DFEewGYxaOH/>. Acesso em: 29 jun. 2026.

REVISTA EDUCAÇÃO PÚBLICA. **Língua, educação e interculturalidade na perspectiva indígena.** Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/4996>. Acesso em: 7 ago. 2025.

RIBEIRO, Darcy. **Os índios e a Civilização:** A integração das populações indígenas no Brasil moderno. Petrópolis: Editora vozes Ltda, 1979.

RODA DE CONVERSA – **Barragem Norte.** YouTube. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=tTYiarNaWDs>. Acesso em: 23 fev. 2026.

SANTOS, Orlando Cardoso dos. **Entrevista.** Concedida 5/12/2025.

SANTOS, Silvio Coelho dos. **Índios e brancos no sul do Brasil.** A dramática experiência dos Xokleng. Edeme. Florianópolis. 1973.

SANTOS, Silvio Coelho dos. **O homem índio sobrevivente do Sul;** antropologia visual. Florianópolis/ Universidade Federal de Santa Catarina, / Caxias do Sul/ Universidade Caxias do Sul/Porto Alegre/ Associação Nacional de Apoio ao Índio, Escola Superior de Teologia São Lourenço de Brindes, Garatuja, 1978.

SÃO PAULO EM PERSPECTIVA. **São Paulo em Perspectiva,** São Paulo. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/spp/a/jMgYnVpvBB5wLgbxYyRM4Lv/?lang=pt>. Acesso em: 2 mar. 2025.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil.** 4. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SCHMIDT, M. A. M. S. **História do ensino de história no Brasil:** uma proposta de periodização. Revista História da Educação – RHE. Porto Alegre. v. 16 n. 37 maio/ago. 2012.

SILVA, Alessandro Soares; EUZÉBIOS FILHO, Antonio. **Poder, crise e insurgência no Brasil e o direito a ter direitos.** Disponível em: <https://www.scielo.br/j/psp/a/dddH8RnM67MNnXDstDzVTZq/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 12 maio 2025.

SILVA, Giovani José da. Diálogos entre História e Antropologia em contextos coloniais e pós-coloniais. In: SOUZA, Fábio Feltrin de; WITTMANN, Luisa Tombini (orgs.). **Protagonismo indígena na história.** Tubarão, SC: Copiart; Erechim, RS: UFFS, 2016.

SOARES OLIVEIRA, Kátia Luzia; OLIVEIRA, Susane Rodrigues de. **Lei 11.645/08 e os movimentos indígenas:** trajetórias de luta pela inclusão do ensino de História e Cultura indígena nos currículos das escolas brasileiras. Sul-Sul: Revista de Ciências Humanas e Sociais, [S. l.], v. 5, n. 1, p. 51-74, 2024. DOI: 10.53282/sul-sul.v5i1.1017. Disponível em: <https://revistas.ufob.edu.br/index.php/revistasul-sul/article/view/1017>. Acesso em: 14 fev. 2025.

SÔNIA GUAJAJARA. **Liderança indígena**. Instagram, [s.d.]. Disponível em: <https://www.instagram.com/p/DVjMGCpDe1G/>. Acesso em: 29 jun. 2026.

SÔNIA GUAJAJARA. **Publicação sobre liderança indígena**. Instagram. Disponível em: <https://www.instagram.com/p/DVjMGCpDe1G/>. Acesso em: 23 fev. 2026.

SOUZA, R. J.; PIRES, J. R. F. P. **Os desafios do ensino de História no Brasil**. Professores em Formação. ISEC/ISED, n. 1. 2ºsem de 2010.

TERRAS INDÍGENAS NO BRASIL. **"Índio de iPhone" e "borracha nessa corja"**: discurso de ódio e fakes escancaram violência contra indígenas em Santa Catarina. Disponível em: <https://terrasindigenas.org.br/pt-br/noticia/221199>. Acesso em: 7 dez. 2025.

TOMASELLI, Maurício. **Acordos, conflitos e resistência: histórias do cotidiano de xoklengs, kaingang e colonos do planalto norte catarinense entre 1850 e 1995**. Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de União da Vitória- Campos UNESPAR. União da Vitória. PR. 2013.

TRIBUNAL REGIONAL FEDERAL DA 4ª REGIÃO (TRF4). **Justiça Federal realiza inspeção em área ocupada por indígenas na Flona de Três Barras**. Porto Alegre, 2025. Disponível em: https://www.trf4.jus.br/trf4/controlador.php?acao=noticia_visualizar&id_noticia=28778. Acesso em: 11 maio 2025.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS (UFMG). **Espaço do Conhecimento**. Povos indígenas na internet. Disponível em: <https://www.ufmg.br/espacodoconhecimento/povos-indigenas-na-internet/>. Acesso em: 23 nov. 2025.

WALSH, Catherine E.; MIGNOLO, Walter; LINERA, Álvaro García. **Interculturalidad, descolonización del estado y del conocimiento**. Ediciones del Signo, 2006.

XAVIER, L. N. **O Brasil como laboratório**: educação e ciências sociais no projeto do centro brasileiro de pesquisas educacionais. Bragança Paulista: IFAN / CDAPH / EDUSF, 1999.

XOKLENG LAKLÃNÕ. **Publicação sobre a inspeção judicial e a retomada da Flona de Três Barras**. Instagram. Disponível em: <https://www.instagram.com/p/DGrZsAxSXOa/>. Acesso em: 11 maio 2025.

YOUTUBE. **Documentário Povo Laklãnõ Xokleng – STF**. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=_awCRi1aa0. Acesso em: 23 fev. 2026.

YOUTUBE. **Povo Xokleng no STF**. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=J8begH6BIVQ>. Acesso em: 23 fev. 2026.

YOUTUBE. **Resistência Xokleng**: retomada de São Francisco de Paula. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=QOEul9aaqT8>. Acesso em: 23 fev. 2026.

APÊNDICE A: FONTE DO MATERIAL DIDÁTICO

www.academia.edu

<https://outraspalavras.net>.

<https://blogs.oglobo.globo.com>.

<https://www.redalyc.org/>

<https://cimi.org.br/fotos>

<https://www.brasildefato.com.br>

<https://guiadoestudante.abril.com.br>

<https://apiboficial.org/2023/01/30/liderancas-indigenas-assumem-comando-de-secretarias-estaduais>

<https://www.poder360.com.br>.

<https://cartasindigenasaobrasil.com.br/biografia/gersem-baniwa>

https://www.instagram.com/p/DEIfc_zp_lf/.

https://www.instagram.com/p/DE2682XSIkS/?img_index=1.

<https://www.instagram.com/p/DE27lomyhttps://www.instagram.com/p/DFEewGYxaOH/5AL/>

<https://www.instagram.com/p/DFEewGYxaOH/>.

<https://www.instagram.com/p/DFF3hXgxrmh/>.

https://www.instagram.com/p/DJKI9HeR1MN/?img_index=1.

https://www.instagram.com/p/DJKI9HeR1MN/?img_index=1.

https://www.instagram.com/p/DR-evDCEggS/?img_index=1.

https://www.instagram.com/p/DN5hhHHjt4r/?img_index=1.

<https://www.instagram.com/p/DRmaBGWkQD7/>.

https://www.instagram.com/p/DNzJGt-WBOE/?img_index=1.

<https://www.instagram.com/p/DFI0e6-vKep/>.

<https://www.youtube.com/watch?v=QOEul9aaqT>

https://www.youtube.com/watch?v=_awC-Ri1aa0.

<https://www.youtube.com/watch?v=tTYiarNaWDs>.

<https://www.youtube.com/watch?v=J8begH6BIVQ>.

<https://www.youtube.com/watch?v=J8begH6BIVQ>.

https://www.instagram.com/p/DVY_BNZAHDn/.

https://www.instagram.com/p/DVotJKOEbbW/?img_index=1.

<https://www.instagram.com/p/DVeD7Vlkesf/>

<https://www.instagram.com/celia.xakriaba/>.

<https://www.instagram.com/p/DU8JzZkgCAi/>.

<https://www.instagram.com/p/DTKx8yfEWY3/>.

<https://www.instagram.com/nandjaxokleng/>