



Literatura indígena como prática de ensino antirracista

Experiências com o projeto “Raízes e Histórias Ancestrais”



Taynara Aparecida Ferreira da Silva

taynara.apfsilva@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-4430-4877>

Resumo

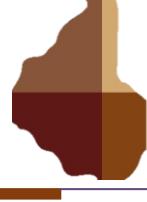
Este artigo propõe uma reflexão sobre o papel da literatura indígena como ferramenta pedagógica na construção de uma educação antirracista, considerando sua relevância para a efetivação da Lei 11.645/2008, que estabelece a obrigatoriedade do ensino da história e cultura indígena em todos os níveis de ensino no Brasil. Com base na premissa de que a literatura é uma linguagem sensível, capaz de provocar deslocamentos e formar sujeitos críticos, analisa-se como as narrativas produzidas por autoras e autores indígenas contribuem para ampliar o repertório cultural de adolescentes no ambiente escolar, rompendo com estereótipos coloniais e promovendo o reconhecimento das epistemologias dos povos originários. Para tanto, apresenta-se a experiência do projeto “Raízes e Histórias Ancestrais: valorizando a literatura indígena em Chapecó”, realizado entre 2024 e 2025. As atividades do projeto foram organizadas em oficinas, encontros formativos e elaboração de sequências didáticas que dialogam com as áreas de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e Linguagens e suas Tecnologias, em conformidade com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Ao valorizar autorias indígenas contemporâneas, o projeto promoveu espaços de escuta e diálogo intercultural, contribuindo para práticas educativas comprometidas com a justiça social e com a superação do epistemicídio na educação brasileira.

Palavras-chave:
Literatura Indígena;
Educação Antirracista;
Ensino.

Resumen

Este artículo propone una reflexión sobre el papel de la literatura indígena como herramienta pedagógica en la construcción de una educación antirracista, considerando su relevancia para la implementación de la Ley 11.645/2008, que establece la obligatoriedad de la enseñanza de la historia y la cultura indígena en todos los niveles de la educación en Brasil. Partiendo de la premisa de que la literatura es un lenguaje sensible, capaz de provocar desplazamientos y formar sujetos críticos, se analiza cómo las narrativas producidas por autores indígenas contribuyen a ampliar el repertorio cultural de los adolescentes en el ámbito escolar, rompiendo con los estereotipos coloniales y promoviendo el reconocimiento de las epistemologías de los pueblos originarios. Para ello, se presenta la experiencia del proyecto "Raíces e Historias Ancestrales: valorando la literatura indígena en Chapecó", realizado entre 2024 y 2025. Las actividades del proyecto se organizaron en talleres, encuentros de capacitación y elaboración de secuencias didácticas que dialogan con las áreas de las Ciencias Humanas y Sociales Aplicadas y los Lenguajes y sus Tecnologías, de acuerdo con la Base Curricular Común Nacional (BNCC). Al valorar las autorías indígenas contemporáneas, el proyecto promovió espacios para la escucha y el diálogo intercultural, contribuyendo a prácticas educativas comprometidas con la justicia social y la superación del epistemicidio en la educación brasileña.

Palabras-clave:
Literatura indígena;
Educación antirracista;
Enseñanza.



1. Introdução

A aprovação da Lei nº 11.645/2008 representou um avanço importante no enfrentamento ao racismo oriundo das distorções históricas e culturais que marcaram a forma como os povos indígenas foram retratados no sistema educacional brasileiro. Ao tornar obrigatória a abordagem da história e cultura indígena em todos os níveis de ensino, ampliando o escopo da Lei nº 10.639/2003, que já previa o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira, a legislação abriu caminho para a superação de representações reducionistas e estereotipadas que por muito tempo predominantes nas escolas e nos materiais didáticos.

Durante décadas, as populações indígenas foram retratadas de maneira caricatural, como figuras folclóricas, exóticas ou mesmo extintas, limitadas a imagens de grupos isolados em regiões remotas. Essa visão distorcida, enraizada em narrativas produzidas desde o período imperial, como as elaboradas pelo Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), perdurou nos materiais escolares até o início deste século. Além disso, livros didáticos reproduziram por um longo tempo imagens atreladas à ideia de selvageria, enfatizando e mistificando práticas como o canibalismo, com base em relatos coloniais datados do século XVI. Essas representações contribuíram para naturalizar uma percepção equivocada de que os povos indígenas teriam sido absorvidos pelo processo de colonização ou salvos pela ação evangelizadora, bem como reforçavam uma ideia de superioridade dos povos europeus que invadiram este território.

Apesar dos avanços legais e pedagógicos no campo da educação, ainda persistem no imaginário social diversas representações problemáticas sobre os povos originários. Em vez de serem reconhecidos por suas contribuições históricas, culturais e sociais, os povos indígenas seguem sendo frequentemente associados a situações de conflito, sobretudo quando enfrentam ameaças impostas por grandes projetos econômicos vinculados à bancada do agronegócio. Esses projetos colocam em risco a integridade de inúmeros grupos, promovendo a invasão de territórios tradicionais e perpetuando uma violência sistemática que, muitas vezes, é naturalizada pela sociedade. Como resultado, diferentes gerações foram formadas à margem do reconhecimento da centralidade indígena na constituição do Brasil.

Vale destacar que a Lei nº 11.645/2008, como analisam Borges e Silva, implicou, “na prática, a obrigatoriedade de que escolas não indígenas passassem a abordar a temática indígena em seus currículos” (Borges, Silva, 2022, p. 132). No entanto, essa inclusão ocorre muitas vezes de forma superficial, reproduzindo abordagens marcadas por estigmas e idealizações. Durante muito tempo, a representação dos povos indígenas nas escolas se restringiu à comemoração do



“Dia do Índio”, no dia 19 de abril, frequentemente pautada por estereótipos e por uma visão folclorizada de suas culturas. Essa abordagem contribuiu para a difusão da ideia equivocada de que apenas aqueles que mantêm certos costumes, como viver isolados na floresta, evitar o uso de tecnologias ou trajar vestes tradicionais, seriam considerados “verdadeiros indígenas”.

Tais legislações educacionais, a Lei nº 11.645/2008 e a Lei nº 10.639/2003, não surgiram como concessões do Estado, mas como conquistas decorrentes da luta persistente dos movimentos indígenas e negros, que, desde os anos 1970, vêm protagonizando mobilizações em defesa da vida e da dignidade, contra o racismo e a opressão. Por meio de estratégias de resistência, denúncia e proposição, essas articulações escancaram desigualdades históricas e violências estruturais, ao mesmo tempo em que pressionaram por transformações nas políticas públicas. Mesmo diante de condições adversas, lideranças indígenas de diferentes etnias organizaram-se em âmbito nacional para exigir o reconhecimento de seus direitos territoriais e culturais, mas também sua participação ativa nos espaços institucionais de decisão. A educação tornou-se uma das principais frentes dessa luta, com reivindicações que ultrapassavam a simples inclusão de conteúdos sobre povos originários nos currículos escolares. Defendia-se uma educação diferenciada, específica, intercultural e bilíngue alinhada aos modos de vida, às cosmologias e aos projetos políticos e existenciais dos povos indígenas em seus territórios.

Esse processo de resistência se deu em meio ao regime autoritário da ditadura militar brasileira (1964–1985), período marcado por intensas violações de direitos humanos e por políticas que buscavam homogeneizar o país sob a bandeira de uma suposta unidade nacional. Essa unidade, sustentada pelo mito da democracia racial, ocultava as desigualdades estruturais vividas por povos indígenas, negros e outros grupos subalternizados. A repressão estatal também atingiu diretamente comunidades indígenas, cujos territórios foram sistematicamente invadidos para dar lugar a obras de infraestrutura, como barragens, estradas e projetos de colonização agrícola. Muitas dessas intervenções se deram sem qualquer consulta prévia às comunidades afetadas, resultando em deslocamentos forçados, mortes e rupturas socioculturais profundas.

Um dos registros que demonstra a violência sistemática contra os povos indígenas durante o período da ditadura é o Relatório Figueiredo, um extenso documento ainda pouco divulgado no Brasil, que expõe uma série de crimes e violações cometidas contra populações indígenas durante o regime militar. Composto por 7 mil páginas, divididas em 30 volumes, o relatório foi resultado de uma apuração iniciada em 1967 pelo então procurador do DNOCS¹,

¹ Me refiro ao Departamento Nacional de Obras Contra as Secas.

Jader de Figueiredo Correia, a mando do ministro do Interior, general Albuquerque Lima. Após décadas considerado perdido em um incêndio suspeito, o documento foi redescoberto em 2012 no acervo do Museu do Índio. A elaboração do relatório ocorreu num contexto autoritário, e sua relevância está conectada ao debate sobre Justiça de Transição, um campo que visa reparar abusos de regimes ditatoriais. No Brasil, a criação da Comissão Nacional da Verdade (CNV), também em 2012, foi uma tentativa de lidar com esse passado. No entanto, como aponta Beltrão (2022), os povos indígenas foram amplamente ignorados por essa comissão, e muitos dos crimes permanecem impunes.

O Relatório foi originalmente produzido para investigar as irregularidades do extinto Serviço de Proteção aos Índios (SPI), substituído posteriormente pela atual Fundação Nacional dos Povos Indígenas (FUNAI). Contudo, a investigação enfrentou diversas barreiras, incluindo escassez de recursos e uma concepção limitada de violência, o que contribuiu para a impunidade generalizada dos agentes estatais. Diversas passagens do relatório apontam diretamente a omisão do Estado frente aos abusos.

Esse histórico de violências, omissões e violações infelizmente permanecem atuais, expressadas sobretudo em propostas como a tese do marco temporal, que ameaça dificultar a demarcação de territórios tradicionais. A tese do marco temporal defende que os povos indígenas só teriam direito à posse das terras que estivessem habitando ou reivindicando formalmente até a data de 5 de outubro de 1988, quando foi promulgada a atual Constituição Federal. Essa interpretação jurídica ganhou destaque em 2009, a partir de um parecer da Advocacia-Geral da União no julgamento sobre a demarcação da Terra Indígena Raposa Serra do Sol, em Roraima e desde então, tem sido utilizada para questionar processos de regularização de territórios indígenas. Um exemplo emblemático é o caso da Terra Indígena Ibirama-Laklänõ, em Santa Catarina, onde o Estado contesta o direito de ocupação dos Xokleng, alegando que eles não estavam na área na data estabelecida. A comunidade, por sua vez, afirma que havia sido forçada a deixar a região por processos de expulsão. A decisão do Supremo Tribunal Federal nesse caso servirá de parâmetro para dezenas de situações semelhantes e poderá impactar diretamente mais de 300 processos de demarcação em andamento, colocando em risco a garantia dos direitos territoriais dos povos originários.

Joênia Wapichana, atual presidente da Fundação Nacional dos Povos Indígenas (Funai), juntamente com diversas lideranças indígenas, alerta que a tese do marco temporal representa uma ameaça direta à sobrevivência de muitas comunidades e à preservação das florestas, além de gerar insegurança jurídica ao reabrir conflitos em áreas já demarcadas. Ao permitir a revisão



de terras tradicionalmente ocupadas, essa interpretação retira a proteção constitucional dos direitos originários, que são reconhecidos pela Constituição como anteriores à própria existência do Estado brasileiro. Os movimentos indígenas ressaltam que a demarcação é um ato de reconhecimento formal de um direito preexistente, e não sua concessão. “Nosso marco é ancestral”, afirmou Joenia em fala ao Acampamento Terra Livre, em 2024. Dessa forma, a adoção do marco temporal afronta não só os dispositivos constitucionais, mas também tratados internacionais que garantem a proteção dos povos indígenas, ameaçando suas formas de vida e os biomas que historicamente preservam.

Mesmo que já tenha sido considerada inconstitucional pelo Supremo Tribunal Federal (STF), com repercussão geral, em setembro de 2023, a tese do marco temporal foi reintroduzida na legislação brasileira por meio da Lei nº 14.701/2023, o que reacendeu o embate jurídico e político em torno da demarcação de terras indígenas. Conforme aponta matéria publicada pela Funai (2024) essa lei impôs dispositivos que contradizem a decisão do STF e que violam direitos assegurados aos povos originários pela Constituição de 1988. Entre os trechos mais controversos estão a exigência de comprovação de presença física dos indígenas em seus territórios até 5 de outubro de 1988, a vedação à revisão de limites de terras já demarcadas e a fragilização do direito de consulta livre, prévia e informada. A própria Funai já se manifestou formalmente pedindo ao STF o reconhecimento da inconstitucionalidade desses dispositivos, reiterando que muitos povos foram removidos forçadamente de seus territórios antes de 1988 e, à época, sequer tinham capacidade jurídica plena para contestar judicialmente as expulsões. Assim, mesmo após o julgamento do STF, a disputa continua, agora em torno da constitucionalidade da nova legislação, o que evidencia uma tentativa de reverter conquistas históricas dos povos indígenas.

Em meio a este cenário de intensos enfrentamentos, é fundamental que essas questões também ocupem espaço nas salas de aula. Ignorar ou silenciar esse debate no ambiente escolar contribui para a perpetuação da invisibilidade e da marginalização histórica dessas populações. Nesse sentido, a Lei nº 11.645/2008 deve ser compreendida como uma conquista fruto direto das lutas indígenas, e não como uma concessão benevolente do Estado. Ela representa a possibilidade concreta de romper com os ciclos de apagamento e estigmatização, criando espaços de reflexão crítica sobre as lutas no presente. A escola, ao integrar essas discussões em seu cotidiano, fortalece o pensamento crítico dos estudantes, permitindo que compreendam os impactos do racismo institucional e as formas de resistência protagonizadas pelos povos indígenas, especialmente diante de ameaças como o marco temporal.

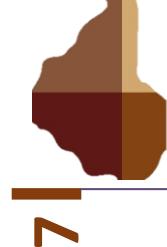


Incluir essas discussões no contexto educacional é reconhecer que os estudantes fazem parte dessa realidade e precisam compreendê-la de forma crítica. Entender as implicações da tese do marco temporal, e o que ela representa como ameaça aos direitos fundamentais dos povos indígenas, é indispensável para formar sujeitos conscientes e comprometidos com a transformação social. Para isso, é fundamental que educadores, gestores e instituições deixem de tratar a história e a cultura indígena apenas como temas pontuais ou comemorativos, frequentemente marcados por visões exotificadoras. É preciso assegurar que os saberes e as vozes indígenas estejam presentes de forma contínua e significativa nas práticas pedagógicas, como parte integrante da história do Brasil, respeitando suas cosmo percepções e fortalecendo a construção de uma sociedade verdadeiramente plural, justa e antirracista.

2. Literaturas Indígenas

No contexto de mobilizações políticas e reivindicações por reconhecimento e autodeterminação que se intensificam desde os anos 1980, a literatura indígena desponta como uma potente forma de resistência e afirmação, funcionando como instrumento de preservação cultural, e como meio de crítica social e política diante das violações históricas sofridas desde o processo colonial. A literatura indígena contemporânea atua na reivindicação de direitos, na denúncia das exclusões sistemáticas e na construção de uma representação indígena autêntica no campo literário e na cultura nacional. Ao evidenciar as singularidades étnico-culturais de cada povo, essa produção valoriza a diversidade que compõe os mais de 300 povos indígenas existentes no Brasil e promove o reconhecimento de suas línguas, cosmo percepções e modos próprios de conhecimento. Trata-se, portanto, de uma prática narrativa que articula memória, ancestralidade e educação, oferecendo à sociedade envolvente novos saberes e perspectivas, ao mesmo tempo em que amplia o acesso das juventudes indígenas à autoria e à sua visibilidade no espaço público.

Segundo Julie Dorrico (2019), esse movimento se desenvolve no Brasil a partir da década de 1990, com a consolidação de duas modalidades de autoria: coletiva e individual. Até então, era raro encontrar livros com autoria indígena reconhecida, embora, conforme Dorrico aponta, já houvesse manifestações anteriores, como o poema *Identidade Indígena*, de Eliane Potiguara (1975), e a obra *Antes o mundo não existia*, dos Desana Firmiano e Luiz Lana (1980). A autoria coletiva emerge nas aldeias com foco na educação escolar indígena, por meio da produção de materiais didáticos bilíngues que registram histórias e conhecimentos tradicionais.



Já a autoria individual se fortalece com publicações voltadas ao público não indígena, como as de Kaká Werá e Daniel Munduruku nos anos 1990, apontados por Dorrico como pioneiros de um projeto que busca combater estereótipos e promover o reconhecimento das vozes indígenas. Hoje, a autora menciona que esse movimento literário conta com dezenas de autores e autoras de diferentes etnias, ampliando sua presença no cenário intelectual e educativo brasileiro.

Assim, a valorização da literatura indígena no contexto educacional vai além do cumprimento da Lei 11.645/2008: trata-se de reconhecer sua potência como linguagem estética e política que contribui de maneira decisiva para a formação integral dos sujeitos. A literatura, compreendida como manifestação artística que articula beleza, sensibilidade e criatividade, desempenha papel fundamental no desenvolvimento humano, pois permite o despertar da imaginação, do afeto e da empatia, elementos essenciais para a construção de uma consciência social crítica. Ao possibilitar o contato com o diverso, com outros modos de ser e existir, ela amplia horizontes e oferece caminhos para a transcendência da realidade imediata, convocando estudantes a refletirem sobre o mundo que habitam e sobre as relações que estabelecem com outras pessoas.

Como um componente presente desde a educação infantil até o ensino médio, a literatura contribui para a aquisição de habilidades linguísticas e interpretativas, mas, sobretudo, para o exercício da escuta, da sensibilidade e da alteridade. Nesse sentido, inserir a literatura indígena nos processos formativos significa garantir que as histórias, os conhecimentos e as cosmologias dos povos originários também sejam reconhecidos como parte constitutiva do repertório cultural brasileiro. É uma forma de romper com a lógica do silenciamento, de afirmar o protagonismo desses povos na produção de saberes e de combater o epistemicídio que historicamente os atingiu. Além disso, ao colocar as produções literárias de autoria indígena em circulação nos espaços escolares, cria-se um ambiente de escuta intercultural, no qual diferentes narrativas sobre o mundo podem coexistir e dialogar. Essa prática humaniza o ensino, como também amplia as possibilidades de construção de uma educação verdadeiramente plural, antirracista e democrática. Assim, o trabalho com a literatura indígena nas escolas não deve ser visto como um conteúdo pontual no mês de abril, mas como uma ação pedagógica central, capaz de promover o reconhecimento, a justiça e a reparação histórica.

É importante distinguir três categorias que envolvem diferentes formas de representação dos povos originários na produção literária, a fim de sinalizar a potência da literatura de autoria





indígena: a literatura indígena, a literatura indianista e a literatura indigenista. A literatura indígena diz respeito às obras criadas por autoras e autores indígenas, e se caracteriza fundamentalmente pela autoria originária. Refletindo a pluralidade dos povos que a produzem, essa literatura abrange uma grande diversidade de temas, estilos e formatos, não se limita, portanto, a abordar somente aspectos ligados à identidade, cultura ou ancestralidade indígena, embora possa fazê-lo com profundidade e legitimidade. Trata-se de uma produção que, além de preservar e compartilhar cosmologias e saberes tradicionais, também participa ativamente do debate contemporâneo, falando sobre qualquer assunto, porque seus autores e autoras, como qualquer outro escritor e escritora, têm voz e direito de expressar múltiplos olhares sobre o mundo.

Já a literatura indianista é uma corrente surgida principalmente durante o Romantismo do século XIX, na qual autores não indígenas, como José de Alencar, construíram uma imagem idealizada do indígena como o “bom selvagem”: dócil, heroico, aliado à colonização. Obras como *Iracema* (1959) e *O Guarani* (1958) encenam uma colonização supostamente pacífica, projetando um mito fundacional que apaga a violência histórica e apresenta o indígena como aceitável apenas quando submisso aos interesses do colonizador.

E por fim, a literatura indigenista também trata de temas relacionados aos povos originários, mas é escrita por pessoas não indígenas. Mesmo quando parte de uma perspectiva aliada, essa produção pode carregar uma visão externa, muitas vezes ocidentalizada, sobre as cosmo percepções indígenas. Ela pode reproduzir estereótipos racistas, mesmo que de forma sutil, ou romantizar experiências, exigindo, por isso, uma leitura atenta e crítica. Assim, diferenciar essas categorias é essencial para compreender de onde falam essas narrativas, quem fala, e que efeitos produzem na construção do imaginário coletivo sobre os povos indígenas.

Tiago Hakiy (2019), escritor indígena Sateré-Mawé, fala sobre a centralidade da literatura indígena no presente:

O contador de histórias sempre ocupou um papel primordial dentro do povo, era centro das atenções, ele era o portador do conhecimento, e cabia a ele a missão de transmitir às novas gerações o legado cultural dos seus ancestrais. Foi desta forma que parte do conhecimento dos nossos antepassados chegou até nós, mostrando-nos um caleidoscópio ímpar, fortalecendo em nós o sentido de ser indígena. Em sua essência o indígena brasileiro sempre usou a oralidade para transmitir seus saberes, e agora ele pode usar outras tecnologias como mecanismos de transmissão. Ai está o papel da literatura indígena, produzida por escritores indígenas, que nasceram dentro da tradição oral, que podem não viver mais em aldeias, mas que carregam em seu cerne criador um vasto sentido de pertencimento. Esta literatura tem contornos de oralidade, com ritos de grafismos e sons de floresta, que tem em suas entrelinhas um sentido de ancestralidade, que encontrou nas palavras escritas, transpostas em livros, não só um meio para sua perpetuação, mas também para servir de mecanismo para que os não indígenas conheçam um pouco mais da riqueza cultural dos povos originários (Hakiy, 2019, p. 38).



Nesse sentido, incluir a literatura indígena no espaço escolar é também provocar deslocamentos nos modos de ensinar e aprender. Conforme propõe Marcia Kambeba (2019), escritora indígena Omágua-Kambeba, trata-se de abrir as salas de aula para outros regimes de saber, em que a memória, a oralidade, o corpo, a escuta e os sonhos são reconhecidos como formas legítimas de conhecimento. Essas obras possibilitam a expansão dos horizontes nos ambientes de formação, mas também tensionam currículos engessados, que historicamente silenciaram narrativas indígenas ou as trataram com exotismo. O contato com os textos produzidos por autores e autoras indígenas convida educadores e educandos a desestabilizarem certezas e a revisarem suas próprias posições frente à diversidade cultural do país. Mais do que abordar "temas indígenas", essas literaturas operam como convites à escuta e ao deslocamento, instaurando um tempo outro, que não se mede pela produtividade ou pelo conteúdo dado, mas pela experiência da presença, do vínculo e da alteridade. Dessa maneira, promover a circulação dessas vozes nos ambientes educativos é criar fissuras nos modos coloniais de ver o mundo, permitindo que outras paisagens de sentido se inscrevam no processo formativo.

Marcia Kambeba (2019) chama atenção para a pluralidade de formas e gêneros presentes nas produções literárias de autoria indígena, destacando especialmente a centralidade da poesia, intimamente ligada à oralidade como forma ancestral de transmissão de saberes. Em sua obra *De Almas e Águas Kunhãs* (2023), essa potência poética se revela em uma composição híbrida que entrelaça poemas, ensaios e grafismos, articulando palavra, imagem e memória. A autora propõe uma escrita que é, ao mesmo tempo, denúncia e afirmação, evocando as lutas históricas das mulheres indígenas desde a invasão colonial até os enfrentamentos atuais. Ao trazer para o centro da cena literária os saberes de seu povo, as resistências cotidianas e as urgências ambientais do presente, Kambeba transforma sua escrita em um gesto político e espiritual de reexistência. Sua obra, assim como tantas outras da literatura indígena contemporânea, evidencia como o gesto poético pode ser também uma forma de insurgência, convocando leitores a reconhecerem outras narrativas e realidades.

Kambeba também destaca a relevância das juventudes indígenas que, por meio das redes sociais, vêm assumindo um papel fundamental na defesa de seus povos, culturas e territórios, ocupando espaços digitais com narrativas próprias e fortalecendo a luta anticolonial em um novo ambiente de disputa. Ao reconhecer a força dessas presenças, ela valoriza igualmente outras manifestações artísticas e culturais protagonizadas por sujeitos indígenas nas mais diversas linguagens, como a música, o teatro, as artes visuais e o esporte, todas marcadas por uma afirmação étnica que reforça pertencimento, memória e resistência. Essas expressões, além de

reafirmarem identidades coletivas, contribuem para a ampliação dos repertórios simbólicos sobre os povos originários, rompendo estereótipos e ampliando possibilidades de diálogo com a sociedade envolvente.

No entanto, apesar desse cenário animador, no qual vozes indígenas cada vez mais reivindicam e ocupam espaços, ainda persiste o desafio de romper com a invisibilidade histórica que marcou essas produções. É necessário que essas manifestações culturais circulem com mais amplitude, que cheguem às escolas, universidades, meios de comunicação e demais espaços formativos, garantindo o acesso a um Brasil mais plural, justo e comprometido com a escuta e o reconhecimento das narrativas indígenas como parte essencial do presente e do futuro do país:

Precisamos encontrar formas de como conseguir que mais escritores indígenas da aldeia e da cidade tenham seus trabalhos lidos e divulgados. O que fazer para que essas publicações saiam da invisibilidade? A “literatura indígena” existe e está em cada ser, mas precisa de apoio para que saia do papel e ganhe forma de livros, chegando aos leitores que delas farão uso, as crianças, jovens e adultos. A cada dia perdemos um ancião e com ele muito do que sabia de ensinamentos sobre o povo se acaba. Morre parte de uma literatura memorial e verbalizada. Sem registro há um sério risco de não se ter o que repassar para as futuras gerações e a cultura se cristalizará no tempo. Por isso, escrever é necessário, motivar as crianças e jovens a serem futuros escritores de uma literatura que está longe de ter um fim (Kambeba, 2019, p. 42-43).

À vista disso, a educação e a literatura assumem um papel fundamental no processo de preservação dos saberes e das práticas culturais dos povos indígenas. Através da literatura, os povos originários têm encontrado um meio potente de expressar suas cosmovisões, memórias e lutas, criando pontes entre gerações e entre diferentes grupos sociais. Olívio Jekupé, escritor indígena do povo Guarani, é uma das vozes que mais insiste na importância da literatura nativa e do rap originário como ferramenta de conscientização social. Para ele, a escrita indígena vai além do registro: “ela tem a capacidade de transformar radicalmente as estruturas sociais ainda marcadas pelo colonialismo, pelo racismo e pela subalternização dos povos indígenas.” (Jekupé, 2019, p. 49).

Ao ocupar o espaço literário com narrativas próprias, os escritores e escritoras indígenas desafiam o monopólio da palavra, falando sobre si não mais como objetos, mas como sujeitos. Como aponta Peixoto (2017), o racismo contra os indígenas muitas vezes passa despercebido, já que, por não serem reconhecidos socialmente dentro da categoria “raça”, suas denúncias tendem a ser silenciadas ou ignoradas. Contudo, especialmente a partir de sua presença crescente na universidade, lideranças e estudantes indígenas têm nomeado essas violências, expondo o racismo institucional e a exclusão histórica das políticas públicas. Nesse sentido, a literatura torna-se também um meio de denúncia e afirmação.



3. Projeto “Raízes e Histórias Ancestrais: valorizando a literatura indígena em Chapecó, SC”

A história do município de Chapecó, localizado no Oeste Catarinense, que conforme Censo de 2022, conta com seus mais de 250 mil habitantes, está diretamente ligada à atuação de empresas colonizadoras que, desde 1918, foram responsáveis pelo parcelamento das terras e pela organização fundiária da região. Esse processo seguiu uma lógica de ocupação que apagava a existência de formas de vida e de organização social anteriores, tratando o território como vazio e disponível à “civilização”, num processo de genocídio e violência contra as populações indígenas e caboclas. O projeto de cidade, nesse contexto, foi marcado por uma narrativa de conquista, na qual a figura do colono branco do sul do país, de origem italiana e alemã, foi alçada ao posto de herói fundador.

Um dos marcos simbólicos mais evidentes dessa narrativa na cidade é o monumento *O Desbravador*, inaugurado em 25 de agosto de 1981, por ocasião do aniversário de 64 anos da cidade. A estátua representa um homem gaúcho, com um machado em uma mão, símbolo do trabalho, e um ramo de louro na outra, simbolizando vitória oriunda da ocupação. Com seus 14 metros de altura e mais de 5 metros de largura, a escultura monumentaliza a imagem do colonizador como protagonista da história local, reforçando a ideia de que a cidade nasceu do esforço e da valentia daqueles que “desbravaram” o território. Essa representação silencia as presenças indígenas, reafirmando o discurso hegemônico que associa progresso à homogeneização cultural e à negação da diversidade étnica.

Entretanto, conforme indica Elisana Reis da Silva (2019), a poucos quilômetros do centro de Chapecó e do referido monumento, se localiza a Terra Indígena Toldo Chimbangue, um território tradicionalmente habitado por povos indígenas da etnia Kaingang, composto por cerca de 181 famílias, totalizando aproximadamente 630 pessoas. Silva (2019) menciona que a comunidade também acolhe 24 famílias Guarani, com mais de 100 integrantes, que se somaram à luta histórica por reconhecimento territorial após serem despojados de suas terras originárias. A devolução do Toldo Chimbangue aos povos indígenas foi resultado de um longo processo de resistência, marcado por embates com colonos assentados por companhias privadas, se tornando posteriormente a primeira terra no país a ser restituída integralmente aos indígenas após ter sido inteiramente registrada em nome de terceiros.

Em meio a esse contexto de invisibilização e resistência na região, surge o projeto *Raízes e Histórias Ancestrais: valorizando a literatura indígena em Chapecó, SC*, uma iniciativa que

buscou impulsionar a circulação de literaturas indígenas no município, respondendo a uma demanda social por respeito e reconhecimento das múltiplas expressões culturais e étnicas presentes no local. A proposta foi desenvolvida por uma equipe multidisciplinar composta por professores e professoras das áreas de História e Língua Portuguesa, além de um designer gráfico e uma intérprete de Libras, contando com o apoio da Associação de Surdos de Chapecó (ASC), responsável por garantir a acessibilidade de todas as atividades realizadas. O projeto foi idealizado em parceria com o Núcleo de Estudos e Pesquisas Afro-brasileiros e Indígenas (NE-ABI) da Universidade Federal da Fronteira Sul, Campus Chapecó, objetivando, a partir de atividades formativas, promover o diálogo intercultural, fortalecer a presença indígena nos espaços públicos e valorizar as produções literárias como instrumento de cidadania e construção de memória coletiva.

Por meio de oficinas e rodas de conversa, o projeto promoveu espaços de escuta e troca entre pessoas indígenas e não indígenas, destacando o papel das narrativas originárias na construção das identidades regionais. As atividades ocorreram na Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) e na Escola Indígena de Ensino Fundamental Fen'nó (EIEF Fen'nó), nomeada em homenagem à líder Ana da Luz Fortes do Nascimento, a Fen'nó, referência na luta pela terra e pelos direitos do povo Kaingang. Inicialmente criada para atender os primeiros anos do ensino fundamental, a escola consolidou-se como um importante centro de formação e preservação dos saberes tradicionais, ampliando sua atuação ao longo dos anos. Atualmente, oferece ensino básico completo e turmas de Educação de Jovens e Adultos (EJA), atendendo cerca de 190 estudantes Kaingang, Guarani e não indígenas.

Com início em 2024, as primeiras ações do projeto *Raízes e Histórias Ancestrais* se deram a partir da curadoria coletiva realizada pela equipe do projeto, em que foram selecionados alguns autores e autoras indígenas cujas trajetórias e produções literárias posteriormente foram apresentadas nas oficinas realizadas, levando em conta tanto a relevância de suas obras quanto a diversidade de estilos, povos e temáticas representadas. Para cada autor e autora escolhido, foram selecionadas de duas a três obras que passaram a compor o acervo da Biblioteca da Escola Indígena de Ensino Fundamental Fen'nó, como parte da contrapartida social do projeto, contemplado pelo Edital de Fomento e Circulação das Linguagens Artísticas de Chapecó – Edição 2024². Entre as obras escolhidas, destacam-se *Metade cara, metade máscara*, de Eliane Potiguara; *Estrela Kaingang: a lenda do primeiro pajé*, de Vangri Kaingang; a coletânea

² Como parte da contrapartida social prevista em seu planejamento, o projeto *Raízes e Histórias Ancestrais* realizou a doação de aproximadamente 150 livros para a Biblioteca da Escola Indígena de Ensino Fundamental Fen'nó,

Originárias: uma antologia feminina de literatura indígena, organizada por Maurício Negro e Trudruá Dorrico; *A vida não é útil*, de Ailton Krenak; e *O Karaíba: uma história do pré-Brasil*, de Daniel Munduruku; entre outras obras e autorias. A seleção visou oferecer ao público leitor um conjunto de narrativas potentes, que dialogam com a ancestralidade, a resistência e a contemporaneidade dos povos originários.

Além da seleção das obras e da realização das primeiras oficinas na EIEF Fen'nó, o projeto foi ganhando novos contornos ao longo de 2024, ampliando sua presença dentro e fora dos espaços escolares. Foram criados o Instagram e o e-mail institucional do projeto, ferramentas que passaram a cumprir um papel fundamental na divulgação das ações desenvolvidas, na indicação de eventos futuros e na partilha de conteúdos pedagógicos voltados à temática indígena. Por meio dessas redes, a equipe também buscou apresentar autoras, autores e produções literárias indígenas, bem como outros projetos e iniciativas que contribuíam com a luta indígena, promovendo um diálogo constante nesses novos meios digitais.

Ao final do ano, os materiais pedagógicos elaborados e utilizados ao longo das atividades na EIEF Fen'nó foram sistematizados em 12 sequências didáticas voltadas ao Ensino Fundamental e ao Ensino Médio, divididas entre as áreas de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e Linguagens e suas Tecnologias, em conformidade com as competências dispostas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), tais quais:

(EF03GE01): Identificar e comparar aspectos culturais dos grupos sociais de seus lugares de vivência, seja na cidade, seja no campo. (EF03GE02): Identificar, em seus lugares de vivência, marcas de contribuição cultural e econômica de grupos de diferentes origens. (EF03GE03): Reconhecer os diferentes modos de vida de povos e comunidades tradicionais em distintos lugares. (EF03HI07): Identificar semelhanças e diferenças existentes entre comunidades de sua cidade ou região, e descrever o papel dos diferentes grupos sociais que as formam (Base Nacional Comum Curricular, 2017, p. 375).

Essas propostas de aula foram pensadas como suporte para educadoras e educadores que desejam trabalhar com literatura indígena em sala, contribuindo com abordagens anticoloniais e sensíveis à diversidade cultural. Cada tema abordado nas sequências, como as narrativas fundadoras do Brasil, a diversidade dos povos indígenas, as histórias das mulheres indígenas, a arte e a literatura originárias, entre outros, foi estruturado de modo a contribuir com a descon-

fortalecendo o acervo da instituição e contribuindo para o acesso contínuo dos estudantes às literaturas indígenas. Além disso, foram doados cerca de 10 exemplares à Biblioteca Pública Municipal Neiva Maria Andreatta Costella, em Chapecó, visando ampliar o alcance dessas obras junto à comunidade geral e incentivar a valorização das produções literárias de autoria indígena.

trução de estereótipos e a valorização das expressões indígenas ao longo do tempo. São propostas que favorecem o pensamento interseccional e decolonial, e que convidam os estudantes e docentes a refletirem sobre suas próprias identidades e os lugares que ocupam no mundo.

Os temas articulam-se entre si e permitem conexões com diferentes componentes curriculares, viabilizando uma abordagem transversal, conforme propõe a Lei 11.645/2008. Este material final trouxe também uma lista de referências bibliográficas utilizadas, bem como um apêndice com sugestões de materiais complementares: vídeos, artigos, livros, bibliotecas virtuais, repositórios digitais, podcasts e iniciativas culturais que tratam da temática indígena com responsabilidade e profundidade. Esses complementos têm como objetivo ampliar o repertório de educadores e educadoras, apoando-os na construção de práticas pedagógicas mais inclusivas e comprometidas com a valorização das memórias, das histórias e das culturas indígenas em suas múltiplas expressões.

Junto a esse esforço, nasceu também a *Biblioteca Virtual Raízes e Histórias Ancestrais*, um espaço online criado para reunir e disponibilizar gratuitamente uma variedade de conteúdos voltados ao aprofundamento dos saberes indígenas e de suas expressões culturais. Entre os materiais disponíveis, estão textos literários, artigos científicos, vídeos, links para cursos autiformativos, entre outros recursos que dialogam com a proposta anticolonial do projeto. Além disso, a biblioteca priorizou a divulgação de produções acadêmicas de estudantes indígenas, fortalecendo a autoria e o protagonismo desses sujeitos no campo do conhecimento. Essa curadoria foi realizada em parceria com o Movimento de Estudantes Indígenas da UFFS (MOVIND), coletivo atuante que reúne discentes de diferentes etnias sob o lema "Aldeando a universidade e demarcando território". A iniciativa buscou, assim, contribuir para o fortalecimento de redes de produção intelectual e política que reafirmam a presença indígena nas instituições de ensino superior e valorizam suas epistemologias.

Como já mencionado, o *Projeto Raízes e Histórias Ancestrais* também teve como um dos eixos principais a contribuição para a formação de professores, portanto, em 2025, foram realizadas duas Oficinas de Literatura Indígena na Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), campus Chapecó, voltadas a estudantes das licenciaturas, notadamente, os cursos de Pedagogia, História e Ciências Sociais. Com cerca de 50 participantes ao todo, os encontros propuseram uma abordagem crítica da Lei 11.645/2008 e refletiram sobre os sentidos da literatura indígena para além do campo simbólico, mas como instrumento de luta, reconstrução da memória e combate a estereótipos. A parceria com a Associação de Surdos de Chapecó (ASC)



seguiu sendo fundamental nesse processo, garantindo acessibilidade com a presença de intérprete de Libras tanto nas oficinas quanto nos vídeos de indicação de leitura publicados nas redes sociais.

No encerramento do ciclo de atividades deste ano de 2025, foi realizada uma oficina remota, visando atingir um público maior e em diversas localidades, com a participação de Danay Ferreira, mulher indígena guarani em processo de retomada, bibliotecária e estudante de Pedagogia na UFFS. Através de uma conversa sensível e potente, Danay compartilhou sua trajetória de reconexão com a identidade guarani e destacou o papel central que a literatura teve nesse caminho. Cerca de 10 pessoas participaram do encontro, que foi marcado por uma escuta atenta e afetiva, reafirmando a importância da literatura indígena na formação subjetiva das mulheres originárias.

Assim, ao longo de seu percurso, o projeto *Raízes e Histórias Ancestrais* constituiu-se como uma experiência educativa e cultural comprometida com o enfrentamento do racismo estrutural e com a valorização das produções literárias indígenas como formas legítimas de conhecimento, memória e resistência. Suas ações, da curadoria das obras às oficinas com estudantes e educadores, passando pela criação de materiais didáticos e da biblioteca virtual, buscaram construir pontes entre o universo escolar e os saberes ancestrais, reafirmando o papel da literatura indígena como ferramenta crítica de formação e transformação social. Ainda que localizado no tempo e no território chapecoense, o projeto aponta para desafios mais amplos que atravessam a educação brasileira, como a urgência de políticas públicas efetivas, formação continuada docente e a produção de materiais que contemplem a diversidade epistemológica do país.

Considerando o contexto regional, marcado por apagamentos históricos e pela escassa presença de narrativas indígenas nos espaços formais de ensino, o projeto revelou-se uma iniciativa relevante e potente. Muitos relatos de participantes das oficinas apontaram para um primeiro contato com as literaturas indígenas, evidenciando a dimensão formativa da experiência. Neste sentido, o *Raízes e Histórias Ancestrais* se apresenta como uma abertura de caminhos para outras iniciativas igualmente potentes, capazes de tratar a diversidade étnica com a seriedade e o compromisso que ela exige, tensionando estruturas sociais naturalizadas e promovendo uma escuta ativa das vozes historicamente silenciadas. Nesse cenário, as leis de incentivo à cultura e à educação cumprem um papel fundamental, pois funcionam como impulsionadoras com recursos financeiros que deem conta de propostas que, como esta, almejam a transformação social e se aliam a luta indígena.

Encerradas as atividades previstas no cronograma, os materiais produzidos pelo projeto Raízes e Histórias Ancestrais, como as sequências didáticas, os registros das ações formativas e a Biblioteca Virtual, permanecem disponíveis para acesso público, reforçando o compromisso com a continuidade e a circulação dos saberes compartilhados. Mais do que uma ação pontual, o projeto se propõe como parte de um movimento mais amplo de confluência entre diferentes formas de conhecimento, fortalecendo vínculos entre escola, universidade e comunidade indígena. Nesse sentido, a iniciativa reafirmou a importância da literatura e da educação como caminhos possíveis para uma prática pedagógica antirracista, que reconheça, valorize e dialogue com as epistemologias originárias na construção de uma sociedade mais justa e plural.

5. Considerações finais

O projeto *Raízes e Histórias Ancestrais* nasce na encruzilhada entre o compromisso político e a oportunidade concreta proporcionada por políticas públicas de incentivo à cultura. Sua realização só foi possível graças aos recursos disponibilizados por meio de edital público, que, ao tornar transparente o processo de seleção, permitiu o acesso democrático a financiamentos voltados à produção cultural comprometida com a comunidade local, visibilizando outras narrativas sobre uma cidade cujo legado colonial permanece constante.

Para educadores, estudantes e futuros professores, especialmente os vinculados às licenciaturas, esse contato com obras de autoria indígena representou uma oportunidade singular de vivenciar a educação de maneira plural, atenta ao aprendizado com outras epistemologias. Para além das possibilidades pedagógicas para a efetivação de uma efetiva educação antirracista, que alça aos povos indígenas a sua importância histórica, social e cultural, as literaturas indígenas se apresentaram como um convite a repensar as nossas posições diante dos contextos de silenciamento, bem como as escolhas pedagógicas e os sentidos do ensinar. Cada oficina, cada leitura compartilhada, tornou-se um possível ponto de partida para práticas educativas que escapem do exotismo ou da abordagem superficial, tão comuns ainda hoje.

É nesse cenário que a efetivação da Lei 11.645/2008 adquire ainda mais urgência. Sua existência legal não assegura, por si só, a transformação das estruturas escolares. Os desafios vão desde a permanência de currículos eurocentrados até a dificuldade de acesso a materiais construídos em diálogo com os povos indígenas. Diante disso, torna-se imprescindível assumir

o compromisso com uma educação que confronte os silêncios históricos e enfrente os mecanismos de exclusão. Projetos como o *Raízes* apontam que outras formas de ensinar são possíveis, quando há escuta, sensibilidade e compromisso.

Finalizar este ciclo não significa encerramento, mas continuidade em outras frentes. O que foi compartilhado ao longo das atividades permanece em movimento, atravessando os sujeitos que participaram e alcançando contextos que vão além dos encontros presenciais. A literatura, nesse processo, revelou-se como força vital, portadora de memória, resistência e futuro. Fica a tarefa coletiva de manter vivo esse gesto de aproximação e respeito, contribuindo para a construção de uma educação comprometida com a dignidade e com a pluralidade dos povos que compõem este território.

REFERENCIAS

ALENCAR, José de. Iracema. In: ALENCAR, José de. **Obra Completa**. Rio de Janeiro: Editora José Aguilar, 1959, vol. III.

ALENCAR, José de. **O Guarani**: romance brasileiro. Edição crítica por Darcy Damasceno. Rio de Janeiro: Ministério da Educação, Instituto Nacional do Livro, 1958.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 07 jul. 2025.

BELTRÃO, Jane Felipe (org.) **Relatório Figueiredo**: Atrocidades Contra Povos Indígenas em Tempos Ditatoriais. Rio de Janeiro: Laboratório de Pesquisas em Etnicidade (LACED), 2022.

BORGES, Cláudia Cristina do Lago; SILVA, Vânia Cristina da. Lei n. 11.645/08: O que devemos aprender com os indígenas?. **História em reflexão**, v. 16, n. 31, p. 129-151, 2022.

BRASIL. **Lei no 11.645**, de 10 de março de 2008. 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em: 07 jul. 2025.

DORRICO, Julie; DIEL, Vitor. Panorama da literatura indígena brasileira: entrevista com Julie Dorrico. **Literatura RS**, Porto Alegre, 1 jul. 2019. Disponível em: <https://literaturars.com.br/2019/07/01/panorama-da-literatura-indigena-brasileira-entrevista-com-julie-dorrico/>. Acesso em: 2 jul. 2025.

FUNDAÇÃO NACIONAL DOS POVOS INDÍGENAS (FUNAI). Marco temporal volta à pauta no STF: Entenda porquê a tese é inconstitucional e viola os direitos dos povos indígenas. **Gov**, p. 1, 5 ago. 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/funai/pt-br/assuntos/noticias/2024/marco-temporal-volta-a-pauta-no-stf-entenda-porque-a-tese-e-inconstitucional-e-viola-os-direitos-dos-povos-indigenas>. Acesso em: 7 jul. 2025.

HAKIY, Tiago. Literatura indígena – a voz da ancestralidade. In: DORRICO, Julie; DANNER, Leno Francisco; CORREIA, Heloisa Helena Siqueira; DANNER, Fernando (org.). **Literatura Indígena Brasileira Contemporânea**: Criação, crítica e recepção. 1. ed. Porto Alegre: Editora Fi, 2018. cap. 2, p. 37-38. ISBN 9788556964380.

KAMBEBA, Marcia Wayna. **De almas e águas kunhãs**. 1. ed. São Paulo: Jandaíra, 2023.

KAMBEBA, Márcia Wayna. Literatura indígena: da oralidade à memória escrita. In: DORRICO, Julie; DANNER, Leno Francisco; CORREIA, Heloisa Helena Siqueira; DANNER, Fernando (org.). **Literatura Indígena Brasileira Contemporânea**: Criação, crítica e recepção. 1. ed. Porto Alegre: Editora Fi, 2018. cap. 3, p. 39-44. ISBN 9788556964380.

KRENAK, Ailton. **A Vida Não É Útil**. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

MUNDURUKU, Daniel. **O caráter educativo do Movimento Indígena brasileiro (1970-1990)**. São Paulo: Paulinas, 2012. ISBN 9788535633047.

MUNDURUKU, Daniel. **O Karaíba**: Uma história do Pré-Brasil. 2018. 128 p. ISBN 9788506083192.

NEGRO, Mauricio; DORRICO, Trudruá (org.). **Originárias**: uma antologia feminina de literatura indígena. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2023.

PEIXOTO, Kércia Priscilla Figueiredo. Racismo Contra Indígenas: reconhecer é combater. **Revista Anthropológicas**, Pernambuco, n. 28, p. 27-51, 2017.

POTIGUARA, Eliane. **Metade cara, metade máscara**. Grumin Edições, 2018. 164 p. ISBN 978-85-54397-00-5.

POTIGUARA, Eliane. **Poesia Indígena Hoje**. Número 1. Agosto de 2020. p. 110-113. Disponível em: <https://almaacreana.blogspot.com/2020/12/identidade-indigena.html>. Acesso em: 07 jul. 2025.

RAÍZES E HISTÓRIAS ANCESTRAIS. **Sequências Didáticas**. Chapecó, 03 abr. 2025. Instagram: @raizesehistoriasancestrais. Disponível em: https://www.instagram.com/p/DH--ASA42o/?img_index=1. Acesso em: 07 jul. 2025.

SILVA, Elisana Reis da. **Oficinas de produção de artesanato na Terra Indígena Toldo Chimbangue, Chapecó-SC**. Orientador: Jaísson Teixeira Lino. 2019. 69 p. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em História) - Universidade Federal da Fronteira Sul, Chapecó, 2019. Disponível em: <https://rd.uffs.edu.br/handle/prefix/3076>. Acesso em: 9 jul. 2025.

SILVA, Taynara Aparecida Ferreira da. As kunhãs na cidade: corpo-território em resistência. **Revista Anômalas**, Catalão, v. 4, n. 2, p. 285-289, jul./dez. 2024. Disponível em: <https://periodicos.ufcat.edu.br/index.php/ra/article/view/74860>. Acesso em: 2 jul. 2025.