

A LITERATURA INDÍGENA COMO UM DIREITO CULTURAL ÀS INFÂNCIAS: CAMINHOS PARA UM ENSINO DECOLONIAL

INDIGENOUS LITERATURE AS A CULTURAL RIGHT FOR CHILDREN: PATHS TOWARDS DECOLONIAL TEACHING

DOI: 10.70860/ufnt.entreletras.e19935

Francilaine Paz Sampaio¹
Heloísa A. Matos Lins²

Resumo: Apresentamos aqui uma investigação que buscou caminhos para uma prática pedagógica que valorize a diversidade indígena e rompa com a lógica colonial ainda presente nas escolas, tendo como foco a literatura indígena e sua contribuição para a implementação da Lei nº 11.645/2008. Através de um levantamento bibliográfico de estudos produzidos na região Sudeste do Brasil, entre 2020 e 2024, aliado à escrevivência, buscou-se conhecer as produções na área e compreender como a literatura indígena pode fortalecer uma formação docente comprometida com uma educação antirracista e decolonial. Os resultados indicaram poucas produções afins, com trabalhos mais voltados à área de Letras/ Linguística.

Palavras-chave: literatura indígena contemporânea; direitos culturais; infâncias; educação decolonial.

Abstract: We present here an investigation that sought paths for a pedagogical practice that values indigenous diversity and breaks with the colonial logic still present in schools, focusing on indigenous literature and its contribution to the implementation of Law No. 11.645/2008. Through a bibliographic survey of studies produced in the Southeast region of Brazil, between 2020 and 2024, combined with indigenous experiences, we sought to learn about the productions in the area and understand how indigenous literature can strengthen teacher training committed to anti-racist and decolonial education. The results indicated few related productions, with works more focused on the area of Literature/Linguistics.

Keywords: contemporary indigenous literature; cultural rights; childhoods; decolonial education.

Introdução: vivências que atravessam a pesquisa

“Tire seu preconceito do meu caminho que eu quero passar com meu cocar”

(Erisvan Guajajara)

¹ Graduada em Pedagogia pela Faculdade de Educação da UNICAMP. E-mail: f260940@dac.unicamp.br. ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-0300-8143>.

² Professora Associada da Faculdade de Educação da UNICAMP. Líder do Grupo de Pesquisa INDDHU – Infâncias, Diferenças e Direitos Humanos, na mesma instituição. E-mail: hmlins@unicamp.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4956-8185>.

A partir de uma pesquisa de iniciação científica (Sampaio, 2025), propomos aqui refletir sobre os desafios e caminhos possíveis para uma prática pedagógica que valorize a diversidade indígena e rompa com a lógica colonial ainda presente nas escolas, através da literatura. O objetivo geral do estudo foi investigar, por meio de um levantamento bibliográfico, estudos acadêmicos produzidos nos últimos cinco anos que apresentem práticas pedagógicas decoloniais desenvolvidas a partir da literatura indígena, com foco em produções acadêmicas de pesquisadores/as da região Sudeste, especialmente nos primeiros anos da educação básica. A intenção foi compreender de que forma essas experiências têm contribuído para a implementação da Lei nº 11.645/2008 (Brasil, 2008) e para o fortalecimento de uma formação docente comprometida com uma educação antirracista e decolonial. A pesquisa enfatizou a acepção de literatura indígena conforme a perspectiva de Janice Thiél (2012), considerando que é a literatura produzida por escritores/as indígenas brasileiros/as contemporâneos.

O estudo foi desenvolvido por meio de uma abordagem qualitativa e também foram utilizadas algumas fontes oriundas da vivência de uma das autoras, como mulher indígena, durante os estágios obrigatórios, analisadas a partir do recurso da auto narrativa e da escrevivência, como propõe Conceição Evaristo (2017), ou seja, uma escrita que emerge da vida e do corpo que sente. Neste sentido, adotaremos, na sequência, o uso da primeira pessoa do singular, ainda que o trabalho tenha sido realizado em diálogo e sob orientação da segunda autora.

Assim, antes de qualquer análise, conceito ou teoria, é preciso dizer de onde se fala: sou mulher indígena da etnia Tukano, nascida em São Gabriel da Cachoeira, no coração do Amazonas, e vinda para o interior de São Paulo, para estudar Pedagogia numa universidade pública estadual, pelo programa de ações afirmativas voltadas para os povos indígenas. Falo a partir desse lugar de travessia: geográfica, acadêmica, política e afetiva. A pesquisa em questão nasceu, portanto, do corpo que carrego, da memória que me sustenta e das ausências que senti e sinto. Com a licença de todos os meus ancestrais, que por milênios teceram as palavras e os saberes que hoje me constituem, apresento esta reflexão.

Dado esse cenário, destaco que, ao ocupar seu lugar na educação básica, a literatura indígena contribui para a implementação da Lei 11645/08 e se torna uma das ferramentas pedagógicas primordiais para os/as professores/as da educação básica trabalharem a temática indígena em sala de aula, pois contribui para a desconstrução de estereótipos, para o combate ao racismo e para a construção de um currículo verdadeiramente plural. Muitas vezes, a escola,

espaço que deveria acolher a pluralidade de povos que formam este país, atua como agente de apagamento. Daniel Munduruku, escritor indígena, explica esse cenário:

A escola só nos ensinou a desqualificar os povos ancestrais. Ela não nos ensinou a chamá-los pelo nome ou a compreender suas diferentes formas de humanidade. Como um bom aparelho ideológico, a escola serviu para diminuir sua rica visão de mundo tanto material quanto espiritualmente. Pois lhes digo, eu sou MUNDURUKU. Não sou ÍNDIO. Não sou um apelido, uma negação. Sou uma afirmação, sou parte de um povo que tem uma história linda para contar (Munduruku, 2018, p. 1-2).

Essa citação de Daniel Munduruku é uma crítica contundente à forma como a escola, entendida aqui como uma instituição moldada por uma lógica colonial, contribuiu para o apagamento e a desumanização dos povos indígenas. Com as vivências no estágio de formação acadêmica, senti na pele esse apagamento, e fui tomada pelo sentimento de que minha história, minha cultura e minha identidade não cabem na escola, pois, desde sempre: “[...] a escola colonizadora buscou sufocar e negar as perspectivas indígenas” (Luciano, 2011, p. 40). A invisibilização tem impactos profundos, não só na maneira como os não indígenas olham os povos originários, mas também na identidade de quem é indígena. Como expressou Marcos Terena, em 1996, seu relato traz muito do que eu mesma já vivi:

Durante muito tempo na minha vida, eu comecei a ter vergonha de mim mesmo, de minha origem, das minhas tradições, do meu povo, até mesmo de meus pais. Mas depois eu aprendi que sem eles, eu nunca seria nada, eu nunca seria um branco, vamos dizer assim [...] Ao mesmo tempo, eu procurei mostrar pra sociedade envolvente que de fato, por exemplo, de não estar com orelha furada, de não estar usando o beiço de pau, de não estar usando cabelo comprido, não significava que eu tinha deixado de ser índio, mas sim, que as características de meu povo eram um princípio próprio de meu povo [...] (Terena, 1996, apud Gusmão, 2000, p. 10).

Essa narrativa, embora tenha sido feita em 1996 (apud Gusmão, 2000), continua extremamente atual. Essas palavras refletem não apenas a realidade enfrentada por muitos de nós, mas também um apelo aos educadores/as para que promovam o respeito mútuo e trabalhem primeiro na desconstrução de estereótipos. Essa fala poderia ter sido dita hoje, porque continua real para muitos de nós. Quantas crianças indígenas passam por esse mesmo sentimento de vergonha, de não pertencimento? Eu mesma já me senti assim. Em alguns momentos da minha vida, muitas vezes tive receio de falar sobre minha origem, para evitar olhares estranhos e comentários preconceituosos, pois, como traz Márcia Kambeba, em seu livro *Saberes da Floresta*:

Quando se fala em povos indígenas, a ideia que vem à mente é a de povos sem roupas, vivendo em área de mata, numa relação com os animais, caçando, pescando e coletando frutos, morando em casas de palha e madeira com fogos no interior para

espantar e aquecer do frio. Essa imagem ainda é presente nas práticas escolares e transmitidas às crianças pelos livros didáticos. [...] (Kambeba, 2020, p. 6).

Demorei a entender que minha identidade não deveria ser motivo de vergonha. Só que essa percepção não deveria ser responsabilidade apenas nossa, dos indígenas. A escola tem um dos papéis fundamentais em criar um ambiente de respeito e reconhecimento, e é nesse caminho que entra a Literatura Indígena Contemporânea.

Graça Graúna, pesquisadora e escritora potiguara enfatiza que: “a literatura indígena contemporânea é um lugar utópico (de sobrevivência), uma variante do épico tecido pela oralidade; um lugar de confluência de vozes silenciadas e exiladas (escritas) ao longo de 500 anos de colonização” (Graúna, 2013, p. 15). Essa literatura não é apenas um recurso didático, mas um convite para olhar além do que foi imposto, para escutar nossas vozes, sem mediações, sem distorções. Miguel Arroyo (2010) ressalta que, para construir uma educação verdadeiramente decolonial e antirracista, é fundamental rever de forma crítica os currículos e as práticas pedagógicas, reconhecendo e dando visibilidade aos saberes historicamente marginalizados, em especial os conhecimentos produzidos pelos povos indígenas e pelas comunidades afro-brasileiras.

1 A literatura indígena contemporânea como semente de transformação

A literatura indígena, em sua riqueza e intrínseca diversidade, transcende a mera manifestação artística para se estabelecer como um direito cultural fundamental para todas as infâncias, sejam elas indígenas ou não-indígenas. A promoção desse direito é crucial para a formação integral do indivíduo e para a edificação de uma sociedade mais justa, empática e plural. Essa perspectiva é substancialmente enriquecida pelas reflexões de Antônio Cândido sobre o direito à literatura, e pelas contribuições de Michèle Petit e María Emilia López, que convergem na valorização da arte, da leitura e da cultura na constituição do ser humano.

A antropóloga francesa Michèle Petit, conforme entrevista concedida a Lima e Rossi (2024) para o portal Lunetas, defende que o contato com a beleza, por meio da arte e da palavra, deve estar presente desde a primeira infância, como um direito fundamental do ser humano. Em sua visão, as crianças são profundamente sensíveis à beleza e necessitam, desde cedo, de uma língua melodiosa, de canções, de histórias, de imagens dotadas de qualidades estéticas (Petit, 2024, apud Lima e Rossi, 2024). Esse contato sensível, segundo a autora, provoca um bem-estar físico e psíquico, muito particular, que se inscreve no corpo e no espírito e deixa rastros (Petit, 2024, apud Lima e Rossi, 2024).

Tal perspectiva reforça a importância das práticas literárias como caminhos de cuidado e subjetivação, especialmente em contextos marcados pela violência, pelo apagamento ou pela exclusão. Para Michèle Petit, a necessidade de beleza não se limita a uma ideia abstrata de elevação espiritual; trata-se, sobretudo, de uma maneira de manter vivo o ato de imaginar, de sonhar outros mundos possíveis, especialmente em contextos de crise e adversidade (Petit, 2024, apud Lima e Rossi, 2024). Essa afirmação ressoa profundamente com a literatura indígena contemporânea, que nasce muitas vezes em contextos adversos, mas ainda assim insiste em criar caminhos de sonho, de resiliência e de pertencimento.

A autora também enfatiza que a ausência de uma dimensão poética ou ficcional é capaz de desestruturar o ser humano, pois o impede de acessar um espaço simbólico fundamental para a construção do sentido da vida. Nesse contexto, a presença da arte e da literatura não é um luxo ou uma distração, mas parte essencial da dignidade humana. A afirmação de que a satisfação dessa dimensão constitui um direito universal (Petit, 2024, apud Lima e Rossi, 2024) se aproxima da argumentação de Antônio Cândido (2011), quando este defende que a literatura é um bem incompressível, comparável às necessidades básicas de sobrevivência.

Outro ponto importante levantado por Petit é a valorização das culturas orais, que historicamente apresentaram o mundo às crianças através da poesia, das cantigas, dos ditos populares, dos mitos e das lendas. Ao afirmar que essas formas de expressão possibilitam o acesso à beleza, a uma linguagem melodiosa e metafórica (Petit, 2024, apud Lima e Rossi, 2024), a autora reconhece o valor educativo e simbólico das narrativas originárias, especialmente na construção do olhar infantil. Nesse contexto, ela observa que essas práticas ajudam as crianças a edificar um mundo invisível que completa o mundo real e o torna habitável (Petit, 2024, apud Lima e Rossi, 2024). Essa imagem potente encontra eco nas pedagogias indígenas, onde o saber está profundamente entrelaçado ao encantamento e à escuta do mundo.

Michèle Petit alerta para os riscos de uma concepção utilitarista da leitura, frequentemente presente nas práticas escolares. Quando a leitura é reduzida a um instrumento de desempenho e produtividade, perde-se sua dimensão sensível, simbólica e prazerosa. Para a autora, exigir que a leitura cumpra sempre uma função prática, pode esvaziar seu potencial transformador e comprometer o direito à fruição estética e ao encontro com a beleza (Petit, 2024, apud Lima e Rossi, 2024). Essa crítica se alinha à necessidade de uma educação que valorize a sensibilidade, a imaginação e a experiência estética como formas legítimas de conhecimento, indo ao encontro do pensamento de bell hooks (2017), para quem o ato de ler e ensinar deve ser também um espaço de liberdade, prazer e transformação.

Em um mundo saturado por estímulos visuais e marcado pelo consumo acelerado, Petit reforça a urgência de educar o olhar e a atenção. A leitura, nesse contexto, não deve ser entendida como mera tarefa ou técnica, mas como uma vivência sensível que permite descobrir a si e ao outro. Em tempos de apagamento e de negação das culturas originárias, garantir esse direito ao sonho, à palavra e à beleza - inclusive por meio das literaturas indígenas - é uma forma de resistência e de cuidado com a vida.

Seguindo a perspectiva de Michèle Petit (2024, apud Lima e Rossi, 2024, 2008), que reivindica o contato com a beleza como direito universal, desde a primeira infância, María Emilia López (2013), em sua obra *Cultura e Primeira Infância*, comprehende a infância como um território fértil e sensível, especialmente propício às práticas artísticas, culturais e educativas. Segundo a autora, é nesse momento inaugural da vida que se lançam as bases da experiência estética e subjetiva das crianças. Para ela, a chamada “intervenção cultural” envolve o acesso à leitura, à arte, aos jogos, à palavra e à narração como experiências comunitárias, que geram “enormes benefícios na vida das crianças” (López, 2013, p. 5).

A autora critica a lógica mercantil que domina a infância nas sociedades contemporâneas, denunciando o empobrecimento das experiências sensíveis causado pela repetição e pela saturação do consumo. A publicidade e os produtos massivos, segundo López (2013), ocupam os espaços de escuta e troca, criando uma “pobreza de experiências”, marcada por estímulos que pouco contribuem para a formação da subjetividade. Esse empobrecimento da experiência, onde o consumo não deixa marcas profundas na subjetividade, representa um risco à constituição de identidades sensíveis e plurais. Como mulher indígena, sinto que essa crítica revela muito da experiência nas escolas urbanas, onde a arte e a literatura - quando presentes - são muitas vezes capturadas por esse mesmo modelo utilitário, sem abrir espaço real para a escuta, o encantamento e a imaginação. Esse alerta se articula diretamente com as reflexões de Michèle Petit (2024, apud Lima e Rossi, 2024, 2008), quando esta argumenta que a literatura e a arte não devem ser tratadas como instrumentos de utilidade imediata, mas como espaços de sonho e reconstrução simbólica.

Para Rolnik (2005, apud López, 2013, p. 7), é fundamental promover “processos de singularização” que alimentem uma estética da experiência cotidiana, rompendo com os padrões homogêneos do mercado e resgatando a potência inventiva das infâncias. A autora se pergunta: “Como fazer para que a música, a literatura e a arte em geral sejam de pleno direito no conjunto dos componentes sociais?” (Rolnik, 2005, apud López, 2013, p. 7). Essa busca por

singularidade e a valorização da arte como um direito fundamental ecoam a importância da literatura indígena.

Em sua análise, López (2013) traz reflexões de Vilma Amparo Gómez Pava, coordenadora do Projeto Raíz indígena na Colômbia que denuncia a situação de vulnerabilidade das crianças de comunidades originárias, cujas experiências culturais muitas vezes são desconsideradas pelos sistemas educativos. A transição da casa para a escola, nesse caso, pode significar uma ruptura violenta com a língua, os ritos e os sentidos que estruturam o pertencimento. Ela observa que “as palavras doces, quentes ou frias, de acordo com o idioma e a tradição, serão substituídas por palavras desconhecidas” e que “o silêncio termina sendo o território das línguas maternas” (López, 2013, p. 19). Este silêncio, longe de ser neutro, é um sintoma do apagamento simbólico que opera no interior das instituições escolares. Como manter vivas as histórias orais, os cantos e os rituais que, por gerações, construíram sentidos de vida e de mundo para essas crianças? López alerta que “o direito à identidade pode transformar-se em mera retórica quando a cultura dominante produz um desgarramento da cultura de origem” (López, 2013, p. 22).

É nesse ponto que a literatura indígena emerge como um instrumento vital de resistência e reconexão. Suas narrativas carregam a “bagagem de sentidos” ancestral dos povos originários e têm o potencial de sustentar o vínculo cultural das crianças indígenas, ao mesmo tempo em que educam as crianças não indígenas para o respeito e valorização da diversidade.

Em sintonia com Petit (2008), López afirma que a leitura e a arte devem oferecer uma “experiência hermenêutica”, ou seja, um espaço aberto de interpretação, onde o sujeito é convocado a preencher com seus sentidos aquilo que a obra propõe. Essa abertura é essencial para que a literatura indígena não seja lida apenas como um “conteúdo”, mas como um convite ao diálogo intercultural e ao exercício da escuta sensível.

Félix Guattari (apud López, 2013) reforça essa visão, ao destacar a “resistência molecular” da criança e sua “capacidade inventiva de exteriorizar suas vidas”, capacidade essa que é nutrida pela arte, pelo jogo e pela linguagem simbólica (López, 2013, p. 34). A literatura indígena, com suas cosmovisões próprias e metáforas singulares, oferece às crianças a possibilidade de imaginar outros modos de ser e de habitar o mundo. Ela permite que os/as pequenos/as — indígenas e não indígenas — ensaiem, por meio da escuta e da fabulação, maneiras múltiplas de construir ideias e de resistir às imposições da normatividade.

A promoção da literatura indígena como direito cultural para todas as infâncias é um ato de “conscientização e mobilização social” (Rocha, 2024, p. 43). Ela permite que crianças não-

indígenas entrem em contato com outras visões de mundo e culturas, ampliando sua compreensão e empatia. Para as crianças indígenas, o acesso à sua própria literatura é crucial para a construção de sua identidade, autoestima e para o fortalecimento de sua capacidade inventiva, como anteriormente argumentado.

A literatura indígena, ao oferecer um universo de saberes, histórias e formas de expressão que promovem a humanização, a singularização da subjetividade e a resistência às adversidades, é um pilar insubstituível para a formação de todas as infâncias. Sua promoção é um imperativo ético e cultural, alinhado às visões de Antônio Cândido sobre o direito à literatura, de Michèle Petit sobre a vitalidade da beleza e do sonho, e de María Emilia López sobre a importância da intervenção cultural para mitigar a "pobreza de experiências" na infância contemporânea e garantir o direito à identidade em sua plenitude. Como aponta Michèle Petit (2008), a literatura não se encontra distante da vida cotidiana, ela está entrelaçada a ela, sendo capaz de oferecer acolhimento, esperança, força para resistir e abrir os olhos frente às injustiças. Ler pode ser uma forma de se reconstruir, por dentro, e de reencontrar a própria autonomia, muitas vezes silenciada.

2 Para além do decolonial: o contracolonial como potência viva na educação

A literatura não está separada da vida, ela caminha junto com ela. Pode oferecer abrigo, alimentar a esperança, fortalecer diante das dores e nos ajudar a enxergar as injustiças com mais clareza. Ler é também uma forma de se reconstruir internamente, de retomar aquilo que foi calado em nós. No caso da literatura indígena, essa força ganha ainda mais sentido, pois ela carrega a sabedoria dos nossos povos e se opõe a uma educação que, muitas vezes, tenta apagar nossas vozes e nossos modos de existir. Diante de um sistema escolar ainda marcado pela colonialidade, essa literatura se torna caminho de retomada, de resistência e de cura. É nesse cenário de contínua resistência e afirmação que se faz necessário aprofundar o debate para além do decolonial, buscando a força do contracolonial. Nas palavras de Daniel Munduruku:

Ainda que ignorado, negado ou transformado pelos colonizadores, o saber que sempre alimentou nossas tradições se manteve fiel a seus princípios. Isso desnorteou os invasores nos idos de 1500 e continua desnorteando os invasores de nosso tempo, que pretendem destruir as tradições resistentes. Essa resistência continua viva. (Munduruku, 2010, p. 50).

Desde 1500, a colonização não significou apenas a tomada violenta de nossos territórios, nem o extermínio dos nossos povos. Ela também instituiu um modelo educacional, pensado para silenciar nossos saberes, nossas memórias e nossas formas próprias de existir no mundo.

Esse modelo segue presente nas práticas pedagógicas atuais, como quando ainda se ensina que o Brasil foi “descoberto” ou quando somos representados de forma idealizada, como figuras de um passado longínquo, homogêneos e parados no tempo. Essas abordagens, muitas vezes tratadas como neutras ou inofensivas, continuam reforçando estereótipos e mantendo viva uma lógica colonial que atravessa, desde a educação básica, até as universidades.

A experiência histórica dos povos originários, somada à vivência cotidiana em uma sociedade profundamente marcada pelos resquícios do colonialismo, me leva a olhar de forma crítica para as estruturas que organizam a escola. Essa análise se ancora teoricamente no pensamento decolonial.

Compreender o pensamento decolonial é, antes de tudo, reconhecer que a colonização não terminou com a independência formal dos países. O que permanece é a colonialidade, uma lógica que segue viva nas relações de poder, definindo o que é saber válido e o que deve ser silenciado. Como explica Mignolo (2017), essa lógica organiza, hierarquiza e exclui os saberes racializados, como os nossos.

Segundo Quijano (2005), a colonialidade é um padrão de poder que se perpetua nas estruturas sociais, culturais, econômicas e educacionais. Desde o início da colonização nas Américas, a ideia de "raça" foi usada como ferramenta para classificar e dominar. Segundo Mignolo (2003, apud Ballestrin, 2013), a modernidade está entrelaçada à colonialidade. Para Ballestrin (2013), a colonialidade se expressa nas relações de saber, poder e ser, mantendo vivo o pensamento colonial.

O pensamento decolonial surge como um movimento de resistência teórica e prática à lógica da modernidade-colonialidade (Ballestrin, 2013). Para Mignolo (2017), reconhecer a colonialidade como parte constitutiva da modernidade já é um ato de pensamento decolonial. Romper com o colonialismo exige uma desobediência epistêmica, ou seja, pensar a partir dos territórios e tempos que a modernidade tentou apagar. O "giro decolonial", como nomeado por Maldonado-Torres (apud Ballestrin, 2013), é essa resistência ativa.

Nessa direção, Kilomba (2019) defende que a instituição escolar está pautada nos interesses das classes dominantes ao colaborar com a manutenção do sistema colonial, ou seja, que até hoje o ambiente escolar tende a fortalecer e perpetuar uma sociedade que favorece e privilegia a disseminação do pensamento colonial, pois o colonizador constrói uma escola na qual ele ensina o colonizado a falar e escrever, a partir dessa ótica dominante. Pensar a educação, a partir dessa lente, significa entender que a escola, historicamente, operou como aparelho de reprodução do conhecimento eurocentrado, apagando os saberes dos povos

indígenas, africanos e outros grupos subalternizados. Esse apagamento evidencia a urgência de romper com essas lógicas e construir uma pedagogia decolonial.

Nesse contexto, as vozes de pensadores como Ailton Krenak e Nêgo Bispo são fundamentais. Segundo Krenak, “não temos de fazer crítica decolonial, e sim, contracolonial” (Universidade Federal de Minas Gerais, 2024, online). Ele denuncia a forma como, mesmo dentro da academia, muitas vezes apenas repetimos ideias coloniais, reproduzindo “refrões” em vez de criar pensamentos enraizados na nossa própria forma de existir. Sua fala mistura oralidade e reflexão, propondo novas formas de pensar, como os conceitos de “florestamentos” e “florestidades”.

Nêgo Bispo, pensador quilombola que ancestralizou em 2023, diferencia a decolonialidade da contracolonialidade. Para ele, quem foi colonizado busca se descolonizar. Mas ele, enquanto sujeito que nunca se viu incluído na sociedade colonizadora, propõe contrariar ativamente esse sistema sofisticado e vivo. Sua proposta é prática e política: contracolonizar significa defender territórios, modos de vida e significados. Sua visão “afro-pindorâmica” aponta para o encontro entre saberes africanos e dos povos originários.

As contribuições desses dois pensadores mostram que o pensamento decolonial não é um bloco fechado, mas um campo em construção, que deve se abrir para as vozes que historicamente foram silenciadas. A descolonização é mais do que teoria: é vivência cotidiana.

No campo educacional, esse pensamento pode se materializar na pedagogia decolonial, como propõe Walsh (2013). Essa pedagogia é insurgente, pois nasce da consciência dos processos de apagamento sofridos por sujeitos subalternizados e da luta por novas condições de existência. Ela ultrapassa o ensino de conteúdos, entendendo a educação como política cultural. A escola passa a ser lugar de consciência, de resistência, de identidade e de escuta. Ela está articulada à interculturalidade crítica.

Essa pedagogia dialoga com a pedagogia da libertação de Paulo Freire. Freire (2005) rompeu com a ideia de educação bancária e propôs uma prática pedagógica crítica, libertadora e profundamente humanizadora. Sua proposta é política e está comprometida com a transformação social. Para ele, educar é um ato de amor e coragem. Sua noção de conscientização é fundamental para descolonizar as mentes, o pensamento alternativo ao colonial ou decolonial pode se constituir por/para os oprimidos (Freire, 2005).

Em diálogo com Freire, bell hooks (2017) também nos inspira com sua pedagogia engajada. Em sua obra “Ensinando Pensamento Crítico teoria e prática”, ela propõe uma educação que enfrente o racismo, o patriarcado e a opressão. Para ela, sala de aula é lugar de

afeto, de construção coletiva, de partilha de experiências e escuta ativa. Ela defende que todos somos aprendentes e educadores, e que as histórias de vida são fontes legítimas de saber. Sua pedagogia exige responsabilidade coletiva e coragem para transformar o mundo com base na escuta e na autonomia.

Diante da persistência da colonialidade do saber, do poder e do ser, torna-se urgente promover uma revisão histórica e epistemológica no campo educacional. Rever a história significa expor como a narrativa oficial eurocentrada silenciou as vozes dos povos colonizados. Rever a epistemologia é enfrentar o racismo epistêmico que inferioriza os saberes do Sul global e privilegia o que é produzido no Norte (Ballestrin, 2013).

Como mostra Kilomba (2019), descolonizar a educação exige descolonizar o olhar, a escuta e a fala. É compreender que o conhecimento também nasce da vida e da oralidade, e que nós, povos racializados, temos saberes legítimos e resistentes. É nesse contexto que a literatura indígena contemporânea se firma como uma ferramenta de ensino decolonial. Como afirma Eliane Potiguara (2023), a escrita indígena é um ato estético e político que afirma identidades e constrói futuros.

Portanto, ensinar de forma decolonial é, acima de tudo, escutar. É abrir espaço para que as narrativas indígenas participem da construção do conhecimento. É permitir que estudantes se reconheçam nas histórias contadas e que professores/as se desconstruam para reconstruir suas práticas. Como diz Felipe Milanez (2021), o Brasil não foi descoberto, foi invadido. E essa invasão ainda está em curso.

Nosso desafio é resistir e reexistir. A educação precisa ser instrumento de emancipação e reparação histórica. A partir da escuta das vozes originárias e do compromisso com a verdade, podemos construir uma educação verdadeiramente decolonial.

3 Caminhos e achados da pesquisa

O estudo em questão se caracterizou como uma pesquisa bibliográfica, de caráter qualitativo, ancorada em uma perspectiva decolonial que valoriza a voz, a escuta e os saberes situados. Ao invés de buscar uma suposta neutralidade ou distanciamento, assumo, desde o início, o lugar de onde falo, como já escrito no início deste trabalho. Assim, a pesquisa se constrói a partir da escuta dos saberes acadêmicos e também da escuta do meu próprio corpo-território

Como já apontado, o objetivo da pesquisa foi realizar um levantamento e uma breve análise de produções acadêmicas de pesquisadores/as de universidades da região Sudeste do

Brasil, no período de 2020 a 2024, por meio de um levantamento de pesquisas acadêmicas sobre práticas pedagógicas a partir da literatura indígena numa perspectiva decolonial, sobretudo nos anos iniciais da educação básica. Foram considerados trabalhos com coautoria, desde que ao menos um/a dos/as autores/as estivesse vinculado/a a uma instituição da região Sudeste ou que o campo empírico da pesquisa se situasse nessa região, mantendo, assim, a coerência com os critérios geográficos estabelecidos.

Para isso, foram consultadas bases de dados como a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (BDTD-IBICT), a plataforma SciELO e o Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES. As buscas foram realizadas com o uso das palavras-chave: “Literatura Indígena”, “Formação Docente”, “Ensino Decolonial”, “Sala de aula”, “Lei 11.46/08” e “Educação Básica”.

Além desse levantamento, o trabalho também se apoiou - em termos de produção e análise de dados - na minha vivência como estagiária em escolas públicas e em experiências desenvolvidas em oficinas pedagógicas voltadas para a valorização das culturas indígenas, como anteriormente apontado. Ainda que, naquele momento, a literatura indígena não tenha sido o centro da proposta, as práticas realizadas, como a pintura de grafismos, o uso de músicas tradicionais, a conversa sobre alimentos, o artesanato e os cantos, construíram um espaço de mediação cultural importante com as crianças. Essas experiências foram momentos de criação de ambiência leitora, no sentido proposto por María Emilia López (2013), em que o ambiente é preparado para que a criança possa acessar, de forma sensível e significativa, narrativas, símbolos e estéticas diversas.

Compreendo, portanto, que a literatura indígena, mesmo quando não presente de forma direta, já se fazia semente em meio às outras linguagens e expressões culturais que propõem um mergulho nos saberes indígenas. A partir dessa vivência, reconheço a potência de práticas pedagógicas integradas que não compartmentam a cultura em áreas fixas, mas que compreendem as artes, os cantos, os grafismos e a oralidade como partes de uma rede viva de conhecimentos. Essa experiência contribuiu para que eu pensasse a literatura indígena como parte indissociável dos modos de viver e de ensinar dos povos originários, o que fortalece minha proposta de inseri-la como prática educativa contínua.

Para descrever essas vivências e analisá-las, utilizo como base metodológica a escrita autobiográfica e a escrevivência, como propõe Conceição Evaristo (2017), compreendendo que a memória do vivido é também fonte legítima de produção de conhecimento. A escuta de si, do

outro e do território torna-se, assim, uma estratégia de investigação que articula experiência e teoria, corpo e pensamento, ancestralidade e pedagogia.

A escolha por uma metodologia decolonial e sensível à experiência permite construir uma reflexão comprometida com a transformação da escola. Reconhece que o conhecimento nasce tanto dos livros quanto da vida, e que práticas aparentemente simples, como pintar com urucum ou escutar uma música/canto indígena, podem ser gestos potentes de ruptura com a lógica colonizadora, abrindo espaço para uma educação que escute, acolha e valorize a diversidade cultural desde a primeira infância.

A seguir, serão apresentados e analisados os estudos acadêmicos encontrados, online, que trazem a literatura indígena como ferramenta pedagógica para promover um ensino decolonial, antirracista e em conformidade com a Lei 11.645/2008, com foco especial na formação docente e na desconstrução de estereótipos sobre os povos indígenas. É importante destacar que esses trabalhos são importantes, não apenas no mundo acadêmico, mas também para entender melhor como a literatura indígena pode influenciar a educação.

3.1. Uma análise em torno de pesquisas acadêmicas

Embora a Literatura indígena tenha ganhado destaque desde o ano de 1990, a sua consolidação ganhou mais força com a promulgação da Lei 11645/08, no âmbito educacional, fazendo com que autores e autoras indígenas tivessem mais oportunidades para produzir (e fazer circular) essa literatura.

Seguindo o método previamente apresentado, foram identificadas 6 produções, entre artigos, teses e dissertações, que trazem a temática aqui em questão, sistematizadas na tabela abaixo, apresentadas e discutidas, na sequência:

Tabela 1 – Produções identificadas

Título e tipo da obra	Autor/a/es	Ano de publicação
“O papel do professor como mediador da literatura indígena em sala de aula” (artigo)	Adriana de Oliveira Alves Corrêa	2020
“Etno-histórias nas escolas brasileiras: um caminho de aproximação com os povos indígenas” (artigo)	Rogério Back, Ana Paula M. Beato Canato e Marcelo A. Amorim	2021
“Literatura Indígena e Regimes de Conhecimento: indissociabilidade, diversidade, diferença, Lei 11.645/2008 e a ‘educação territorializada’ Xakriabá” (artigo)	Heiberle Hirsgberg Horácio	2022

"Ensino de Histórias e Culturas Indígenas na Rede Municipal de Campinas: percursos do GT Canoas da Memória". (dissertação de mestrado profissional)	Lise Santos Camargo	2024
"Literaturas indígenas na aprendizagem da Educação Básica: desafios e perspectivas" (dissertação de mestrado)	Adriano Vieira da Silva	2021
"A epistemologia do Bem Viver e as pedagogias indígenas: as literaturas indígenas como apporte decolonial à formação/ação de educadores ambientais" (tese de doutorado)	Rosinere Evaristo	2023

Fonte: elaborada pelas autoras.

O primeiro resultado encontrado foi um artigo intitulado de “O papel do professor como mediador da literatura indígena em sala de aula”, de 2020, por Adriana de Oliveira Alves Corrêa, doutoranda em Teorias da Literatura e Representações Culturais pela Universidade Federal de Juiz de Fora. Nele, a autora aborda a importância do papel do professor na mediação da literatura indígena em sala de aula, refletindo sobre os desafios enfrentados para sua implementação efetiva, mesmo após a promulgação da Lei nº 11.645/08. Fundamentou-se em autores/as como Alfredo Bosi, Antônio Cândido, Graça Graúna e Daniel Munduruku, para discutir as barreiras históricas, culturais e educacionais que dificultam a inserção da produção literária indígena nos currículos escolares.

A partir de uma revisão bibliográfica, Corrêa (2020) denuncia o apagamento histórico das vozes indígenas no sistema educacional brasileiro e evidencia como os/as docentes continuam presos aos cânones literários tradicionais, geralmente voltados às exigências de vestibulares. Isso limita o acesso dos/as alunos/as a outras narrativas e saberes, impedindo o reconhecimento da literatura indígena como forma legítima de conhecimento e expressão estética. A autora argumenta que muitos educadores/as não tiveram, durante sua formação inicial, preparo adequado para lidar com a pluralidade cultural e, por consequência, não incorporam a temática indígena de forma significativa. Ela aponta que essa lacuna perpetua estereótipos coloniais e visões distorcidas dos povos originários, reduzindo-os a imagens exóticas ou folclóricas. Por isso, defende a necessidade de formação continuada e de uma atuação docente consciente, crítica e comprometida com uma pedagogia mais inclusiva e decolonial.

Corrêa (2020) também destaca o papel da literatura como direito humano fundamental, citando Antônio Cândido, para quem o contato com obras literárias promove a humanização do indivíduo. Assim, a literatura indígena é apresentada como instrumento de transformação e

questionamento, capaz de desconstruir verdades cristalizadas e oferecer novas perspectivas sobre a história e a identidade nacional. Além disso, o artigo propõe que o/a professor/a deve colocar os cânones tradicionais em diálogo com as vozes indígenas contemporâneas, de modo que o/a estudante possa estabelecer conexões entre diferentes discursos e construir seu próprio entendimento sobre o Brasil e sua diversidade cultural. Essa abordagem, pautada no dialogismo e na transgressão da linguagem, é vista como essencial para a formação crítica dos/as alunos/as.

Em sua conclusão, a autora defende que, para que a legislação vigente seja cumprida, de fato, é necessário mais do que sua existência formal: é preciso garantir políticas de formação, revisão curricular e mudanças no mercado editorial. Ela reitera que o/a professor/a tem papel central nesse processo e que sua escolha por trabalhar com a literatura indígena pode favorecer transformações ideológicas e sociais dentro e fora da escola.

O segundo resultado foi um artigo intitulado de “Etno-histórias nas escolas brasileiras: um caminho de aproximação com os povos indígenas”, de 2021, de autoria de Rogério Back - mestrando do programa de pós-graduação em Letras pela Universidade Federal do Paraná (UFPR), área de concentração em Estudos Linguísticos e linha de pesquisa: Linguagens, culturas e identidades: ensino e aprendizagem - de Ana Paula Marques Beato Canato - docente do curso de Letras-Inglês, na UFPR, onde também atua no programa de pós-graduação em Letras e participa do Grupo de Pesquisa Identidade e Leitura (CNPQ/UFPR) - e Marcel Álvaro de Amorim - professor efetivo do Instituto Federal de Educação Profissional e Tecnológica, ProfEPT-IFRJ, e docente do Programa Interdisciplinar de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade Federal do Rio de Janeiro, PIPGLA-UFRJ. Os autores propõem reflexões fundamentais sobre a inserção da literatura indígena no espaço escolar, em especial através das etno-histórias, compreendidas como narrativas que expressam as cosmovisões, memórias e resistências dos povos originários a partir de suas próprias epistemologias. A partir de um arcabouço teórico interdisciplinar que articula a decolonialidade, os estudos sobre identidade e o letramento literário, os autores apresentam caminhos possíveis para a efetivação da Lei nº 11.645/2008 nas práticas pedagógicas (Brasil, 2008).

O artigo parte de uma crítica contundente à invisibilização dos povos indígenas nos currículos escolares, apontando como o imaginário social e o material didático ainda estão marcados por representações coloniais e estereotipadas. Nesse sentido, os autores afirmam que o trabalho com as literaturas indígenas deve ir além da mera inclusão de conteúdos pontuais, como no “Dia do Índio”, propondo uma abordagem contínua, crítica e engajada com a realidade desses povos.

Um dos conceitos centrais do texto é o de exotopia, de Mikhail Bakhtin, que é apresentado como uma possibilidade estética e pedagógica de se colocar no lugar do outro sem apagar sua diferença. Esse movimento, aplicado à leitura das etno-histórias, é defendido como um caminho para o desenvolvimento de uma prática pedagógica mais empática e humanizadora. Além da análise conceitual e crítica, o artigo traz também uma proposta prática e detalhada para o trabalho com etno-histórias em sala de aula, dividida em três momentos: adentrando o universo das etno-histórias, a experiência com a obra literária e expandindo conhecimentos. A escrita poética “Pé no chão”, do escritor indígena Gustavo Caboco³, é utilizada como exemplo de texto que carrega, em si, elementos de memória, ancestralidade, deslocamento e retomada da identidade indígena em contextos urbanos.

Por fim, o texto também discute a necessidade urgente de formação docente específica, que permita aos/as professores/as compreenderem a pluralidade das culturas indígenas e adotarem práticas pedagógicas que não reproduzam discursos colonialistas. A inserção das literaturas indígenas no cotidiano escolar, segundo os autores, não deve se dar por meio de fórmulas prontas, mas sim através de um olhar sensível às especificidades do contexto e das obras escolhidas, sempre respeitando os modos de ser e existir dos povos originários.

O terceiro resultado é um artigo de 2022, intitulado de “Literatura Indígena e Regimes de Conhecimento: indissociabilidade, diversidade, diferença, Lei 11.645/2008 e a ‘educação territorializada’ Xakriabá” escrito por Heiberle Hirsgberg Horácio, Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes), professor efetivo do Depto. de Filosofia e Professor do Mestrado em Educação da Unimontes. O autor propõe uma reflexão potente e necessária sobre a relação entre a literatura indígena e os regimes de conhecimento dos povos originários, com destaque para o povo Xakriabá. O autor argumenta que, para que a aplicação da Lei nº 11.645/2008 seja significativa nas escolas não indígenas, é fundamental reconhecer a indissociabilidade entre a literatura indígena e as epistemologias nativas que a constituem e a alimentam.

A partir de um posicionamento político e epistêmico claro, o autor denuncia o uso fragmentado e descontextualizado que muitas escolas ainda fazem da literatura indígena, tratando-a como um conteúdo isolado, muitas vezes voltado a datas comemorativas ou a representações estereotipadas. Horácio aponta que esse tratamento esvazia o sentido das narrativas indígenas e as desconecta de seus territórios, cosmovisões e regimes de saber.

³Disponível em: https://www.premiopipa.com/wp-content/uploads/2022/04/picada-ind%C3%ADgena_semente-de-caboco_Gustavo-Caboco-1_compressed-Gustavo-Caboco.pdf. Acesso em 26/06/2025.

Para fundamentar sua análise, Horácio (2022) articula contribuições de estudiosos como Viveiros de Castro, Bruce Albert e Aníbal Quijano, além de trazer com destaque às vozes de intelectuais indígenas Xakriabá, como Célia Xakriabá, Edgar Kanaykô e Nei Leite Xakriabá. O artigo evidencia que a literatura indígena, mais do que um conjunto de textos, deve ser compreendida como expressão de um modo de viver, ensinar, resistir e curar: um saber enraizado no corpo-território.

A narrativa da Onça Cabocla Iaiá, trazida pelo autor no artigo conforme relatos de alguns indígenas Xakriabá, ilustra como as histórias indígenas carregam sentidos profundos ligados à ancestralidade, ao território e à espiritualidade. Ao tratar essa narrativa como exemplo, o autor demonstra que sua potência pedagógica só se revela plenamente quando está ancorada em sua totalidade: não como um conto isolado, mas como parte de um regime de conhecimento complexo e relacional.

Horácio (2022) também denuncia as “concepções monoepistêmicas” presentes nas escolas não indígenas, que dificultam a valorização da diversidade de saberes. Ele propõe que os/as professores/as não indígenas que desejam trabalhar com literatura indígena devem se posicionar como aliados políticos, comprometidos com os direitos dos povos indígenas, conforme preveem a Constituição de 1988, a LDB, a Convenção 169 da OIT e a Declaração da ONU sobre os Direitos dos Povos Indígenas.

O artigo ainda defende que a literatura indígena é uma forma de resistência e crítica do presente, e que sua mobilização na escola deve evitar leituras superficiais ou exotizantes. Nesse sentido, Horácio (2022) contribui de forma significativa para os debates sobre a prática decolonial na educação básica, ao propor que as escolas escutem as epistemologias indígenas não como “temas a serem abordados”, mas como modos legítimos de ensinar e aprender.

O quarto resultado é uma dissertação de mestrado profissional de Lise Santos Camargo defendido em 2024, intitulada "Ensino de Histórias e Culturas Indígenas na Rede Municipal de Campinas: percursos do GT Canoas da Memória". A dissertação de Lise Santos Camargo (2024), defendida no Programa de Pós-Graduação em Ensino de História da UNICAMP, é um potente exemplo de articulação entre pesquisa acadêmica, prática docente e ativismo educacional. A autora propõe uma reflexão crítica sobre a implementação da Lei nº 11.645/2008 na rede municipal de ensino de Campinas, a partir da experiência de formação continuada conduzida por meio do Grupo de Trabalho Canoas da Memória: Temáticas Indígenas.

A originalidade do trabalho está em tratar a formação de professores/as como processo coletivo e transdisciplinar, que ultrapassa os limites do componente curricular de História,

buscando atingir toda a equipe pedagógica das escolas. A autora assume seu lugar de fala como professora da rede pública e pesquisadora comprometida com uma educação decolonial e antirracista, construindo pontes entre teoria e prática, entre universidade e escola.

Ao longo da dissertação, Camargo (2024) problematiza a persistência de estereótipos, apagamentos e exotizações ainda recorrentes nas abordagens escolares sobre os povos indígenas. Com base em vivências formativas, análises de materiais didáticos e oficinas pedagógicas, a autora evidencia como a literatura de autoria indígena pode contribuir para a desconstrução de imaginários coloniais, propondo uma atuação educativa que valorize as múltiplas identidades indígenas e seus saberes.

A pesquisa também dialoga com autores indígenas e aliados como Ailton Krenak, Eliane Potiguara, Daniel Munduruku, Sandra Benites, Edson Kayapó, além de pensadores/as decoloniais como Boaventura de Sousa Santos. As contribuições desses autores e autoras subsidiam uma crítica contundente ao modelo escolar monocultural e indicam caminhos para a produção de materiais pedagógicos mais comprometidos com a justiça histórica e epistêmica.

Outro ponto de destaque é a construção do caderno temático indígena, resultado prático da atuação do GT Canoas da Memória, que reúne relatos, recursos e propostas pedagógicas a partir das experiências das formações. A dissertação, portanto, não se limita a uma análise acadêmica, mas concretiza a pesquisa em ações de impacto direto nas escolas públicas da cidade.

Com escrita engajada, a autora demonstra que a educação decolonial passa pela escuta das vozes indígenas e pela valorização das cosmologias e linguagens desses povos como parte fundamental do currículo escolar. A dissertação oferece contribuições relevantes tanto para a formação docente quanto para o desenvolvimento de políticas educacionais mais inclusivas e pluralistas. Considero uma das contribuições mais próximas do que venho defendendo neste trabalho: a centralidade da literatura indígena na formação docente e na desconstrução dos imaginários coloniais. O GT Canoas da Memória surge como exemplo concreto de como a literatura indígena pode deixar de ser apenas conteúdo e se tornar prática viva, formativa e política.

O quinto resultado é uma dissertação de mestrado de Adriano Vieira da Silva defendido em 2021, intitulada "Literaturas indígenas na aprendizagem da Educação Básica: desafios e perspectivas", apresenta uma reflexão profundamente sensível e crítica sobre o papel da literatura indígena no processo educacional, especialmente no segundo segmento do Ensino Fundamental. Defendida no Programa de Mestrado Profissional em Letras da Universidade do

Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Essa pesquisa insere-se no esforço por efetivar a Lei nº 11.645/2008 nas práticas escolares cotidianas, destacando os entraves e as potências dessa legislação.

Partindo de sua trajetória pessoal como professor e leitor, o autor denuncia o apagamento das literaturas indígenas tanto em sua formação inicial quanto no espaço escolar. A obra propõe como eixo transformador o contato com as produções literárias de autoria indígena, compreendendo-as como expressões legítimas de arte, cultura e resistência. Daniel Munduruku é tomado como referência exemplar dessa produção, especialmente por seu compromisso com a oralidade, a ancestralidade e a valorização das memórias de seu povo.

A dissertação articula fundamentos teóricos de autores/as como Janice Thiél, Graça Graúna, Gersem Baniwa, entre outros, construindo um olhar decolonial que desafia a visão eurocentrada e folclorizada com que o indígena ainda é frequentemente apresentado. A literatura indígena, nesse contexto, é compreendida como ferramenta potente para desconstruir estereótipos e promover uma formação leitora que respeite a diversidade de vozes, saberes e existências presentes no Brasil.

Além da análise conceitual e crítica, a pesquisa inclui um Caderno de Atividades Didáticas, demonstrando o compromisso com a prática pedagógica transformadora. Esse caderno propõe estratégias metodológicas que podem ser trabalhadas em sala de aula para aproximar os/as estudantes das narrativas indígenas, tornando-as elementos constitutivos da formação cidadã e multicultural.

A dissertação também problematiza o contexto de precariedade da formação docente, especialmente no que se refere às temáticas étnico-raciais. Adriano Silva (2021) aponta que, embora a legislação exista, sua implementação plena é prejudicada pela ausência de políticas de formação continuada, materiais didáticos adequados e, sobretudo, pelo desconhecimento enraizado na cultura escolar. Trata-se, portanto, de uma obra que conjuga vivência pessoal, fundamentação teórica consistente e compromisso ético com a valorização das culturas indígenas na escola, apontando caminhos para o fortalecimento de uma educação antirracista e decolonial.

O sexto e último resultado é uma tese de doutorado de Rosinere Evaristo, intitulada "A epistemologia do Bem Viver e as pedagogias indígenas: as literaturas indígenas como aporte decolonial à formação/ação de educadores ambientais". Foi defendida em 2023, no Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Escrita em forma de ensaio teórico, a

pesquisa apresenta um enfoque original ao articular a epistemologia do Bem Viver e as pedagogias indígenas à formação de educadores/as ambientais, tendo a literatura indígena como eixo central de mediação entre saberes ancestrais e práticas educativas contemporâneas.

Embora o estudo de Evaristo (2023) não tenha como foco os anos iniciais da educação básica, ele contribui para a compreensão do papel das literaturas indígenas na construção de práticas pedagógicas decoloniais, especialmente no contexto da formação de educadores/as.

O trabalho parte de uma perspectiva decolonial e engajada, centrada em uma escrita sensível, pessoal e ao mesmo tempo crítica, em que a autora expõe suas vivências e a forma como elas se entrelaçam com as cosmovisões dos povos indígenas. Essa abordagem evidencia a importância de romper com a neutralidade acadêmica tradicional, colocando o corpo, a memória e a subjetividade como partes legítimas do processo de produção do conhecimento.

Evaristo (2023) constrói sua argumentação em diálogo com autores e autoras indígenas e não indígenas, como Daniel Munduruku, Gersem Baniwa, Ailton Krenak, Catherine Walsh e Paulo Freire, entre outros. A tese propõe a inclusão das literaturas indígenas como referencial teórico-metodológico para uma formação docente que valorize os saberes ancestrais, a circularidade, a amorosidade e a relação respeitosa com a natureza, princípios fundamentais das pedagogias indígenas descritas como "educação para sentir (no corpo)", "educação para apreender (na mente)" e "educação para sonhar (no espírito)", conforme a concepção de Daniel Munduruku trazida em sua obra Mundurukando (2010). A autora também tensiona as ausências epistêmicas no currículo da formação de educadores/as, criticando a superficialidade com que as questões indígenas são tratadas, mesmo após a promulgação da Lei nº 11.645/08. Denuncia a exclusão das vozes indígenas dos espaços acadêmicos e propõe como resposta a valorização de obras literárias indígenas como ferramentas de transformação da prática pedagógica.

A metodologia escolhida, o ensaio teórico, possibilita a fusão entre o rigor acadêmico e a liberdade criativa, permitindo à autora explorar narrativas pessoais e coletivas, memórias, afetos e experiências de resistência. Essa escolha metodológica reforça o caráter político do trabalho, que se propõe a desafiar o modelo eurocentrado e hierarquizante de conhecimento.

Por fim, a tese é uma importante contribuição para a construção de uma educação ambiental crítica e comprometida com a justiça social e epistêmica. Ao destacar a centralidade das literaturas indígenas no processo formativo de educadores/as, Evaristo (2023) amplia os horizontes da prática docente, propondo caminhos sensíveis, éticos e profundamente transformadores.

Ao reunir e analisar essas produções acadêmicas, pude perceber que não estou sozinha na luta por uma educação que respeite e valorize os saberes indígenas. Cada artigo, dissertação ou tese examinada reforça a urgência de deslocar o olhar ainda colonial que estrutura os currículos escolares e que se manifesta também na formação de professores/as. Enquanto mulher indígena em formação docente, este levantamento não é apenas uma etapa metodológica da pesquisa: é também um gesto de escuta, reconhecimento e articulação com outras vozes que, assim como a minha, exigem transformações concretas na escola e no modo como os povos indígenas são ensinados ou, muitas vezes, ignorados.

A educação precisa romper com estruturas opressoras e promover um espaço verdadeiramente equitativo, onde diferentes saberes e existências sejam valorizados. É necessário que ela seja dialógica, acolhedora, voltada ao sujeito em sua totalidade e comprometida com a formação de uma consciência crítica e ativa diante das injustiças sociais. Como nos ensina bell hooks (2017), a educação pode e deve ser revolucionária e anticolonial, tornando-se uma prática de resistência e de participação política frente às hegemonias impostas. A autora destaca a importância de tornar as ideias e os saberes acessíveis, permitindo o desenvolvimento de uma leitura crítica da realidade. Isso nos convoca a não normalizar ou silenciar diante das violências e opressões cotidianas. Para hooks, é fundamental “transformar o currículo de tal modo que ele não reforce os sistemas de dominação nem reflita mais nenhuma parcialidade” (2017, p. 36), o que reforça a urgência de repensarmos o ensino a partir de perspectivas plurais, como as dos povos indígenas, muitas vezes excluídas das salas de aula.

Os trabalhos aqui analisados reforçam que a literatura indígena não pode ser vista como um acessório curricular, mas sim como uma ferramenta pedagógica potente, enraizada em epistemologias vivas, territorializadas e coletivas. A partir dela, torna-se possível provocar deslocamentos no imaginário de professores/as e alunos/as, desconstruindo estereótipos e reconstruindo narrativas mais próximas da verdade e da dignidade dos povos originários. Justifico, portanto, a escolha desse recorte bibliográfico por sua coerência com o objetivo central da pesquisa que foi contribuir para o fortalecimento de uma educação decolonial, antirracista e comprometida com a escuta e o respeito às múltiplas formas de ser e existir dos povos indígenas no Brasil de hoje.

Conclusões finais: a centralidade da literatura indígena na formação docente e na desconstrução dos imaginários coloniais

Este artigo, como inicialmente apontado, nasceu de uma vivência que me atravessa profundamente: a percepção da urgência de descolonizar o olhar sobre os povos indígenas no ambiente educacional brasileiro. Como mulher indígena da etnia Tukano, minha jornada na universidade se revelou um ato de resistência, enfrentando visões superficiais e estereotipadas que persistem em salas de aula e em discursos acadêmicos. A pesquisa, portanto, não é apenas uma obrigação acadêmica, mas um mergulho em nossas próprias raízes e uma afirmação da beleza e potência de nossas culturas para o futuro de nossas crianças e adolescentes.

A pesquisa reafirmou que a implementação da Lei nº 11.645/2008 ainda é frágil, muitas vezes limitada a práticas superficiais e estereotipadas, como o “Dia do Índio”. Isso se deve, em grande parte, à ausência de formação específica e materiais adequados para professores/as, que acabam reproduzindo uma visão histórica única e eurocêntrica. É nesse cenário que a literatura indígena contemporânea emerge como uma ferramenta pedagógica primordial, capaz de preencher esse vazio e desconstruir estereótipos, contribuindo para o combate ao racismo e para a construção de um currículo verdadeiramente plural.

A discussão sobre a literatura indígena como um direito cultural fundamental para todas as infâncias destacou a importância do contato com a beleza, a arte e a palavra desde cedo, conforme defendido por Michèle Petit e María Emilia López. Essa perspectiva sensível e estética se contrapõe ao utilitarismo dominante na educação, que empobrece as experiências das crianças e as afasta de um espaço simbólico fundamental para a construção do sentido da vida. Para as crianças indígenas, o acesso à sua própria literatura é vital para a construção de sua identidade e autoestima, enquanto para as não-indígenas é um caminho para o respeito e a valorização da diversidade.

A análise das seis produções acadêmicas na região Sudeste corroborou a urgência de deslocar o olhar colonial que estrutura os currículos e a formação de professores/as. Os estudos de Corrêa (2020), Back, Beato Canato e Amorim (2021), Horácio (2022), Camargo (2024), Silva (2021) e Evaristo (2023) convergiram ao reconhecer a literatura indígena como uma ferramenta pedagógica potente e enraizada em epistemologias vivas e territorializadas. Eles destacam a necessidade de formação continuada para professores/as, a importância das etno-histórias a inseparabilidade entre literatura e modos de vida e o papel da literatura na desconstrução de imaginários coloniais e na promoção de uma educação crítica e humanizadora.

Cumpre ressaltar que os poucos trabalhos mapeados, em convergência com os objetivos da investigação, são circunscritos às universidades públicas, estaduais ou federais, sendo 02

artigos na área de Letras/ Linguística, 01 artigo na área de Filosofia/ Educação, 2 dissertações de mestrado (sendo 1 pesquisa resultante de Mestrado Profissional na área de História e 1 pesquisa, Mestrado Acadêmico, na área de Letras). Apenas 1 tese de doutorado foi encontrada, sendo da área de Educação. Assim, embora todas as produções analisadas dialoguem com os objetivos desta pesquisa e contribuam para o fortalecimento da literatura indígena no contexto escolar, poucas partem diretamente da área da Educação. A exceção é a tese de Rosinere Evaristo (2023), desenvolvida em um programa de doutorado em Educação, com enfoque nas pedagogias indígenas e no Bem Viver. As demais pesquisas, embora valiosas, têm origem majoritária em programas de Letras, Linguística Aplicada ou Ensino de História, o que revela uma presença crescente da temática nos estudos sobre linguagem, mas ainda uma lacuna na formação pedagógica, propriamente dita.

Dessa forma, a pesquisa, ao articular minha vivência como mulher indígena com o arcabouço teórico decolonial e a análise de produções acadêmicas, evidencia que a literatura indígena contemporânea é mais do que texto: é território, é corpo, é ancestralidade pulsando. Ela é uma semente de transformação lançada no campo da educação e da sociedade brasileiras, capaz de provocar incômodos necessários e exigir um novo modo de ver e compreender o mundo.

As contribuições deste trabalho se manifestam na reafirmação do papel da escola como um espaço de acolhimento e reconhecimento da pluralidade e na defesa de que o conhecimento nasce tanto dos livros quanto da vida, da oralidade e da experiência. A inclusão da literatura indígena na educação básica é um ato de justiça histórica e um investimento fundamental para o presente e o futuro permitindo que as crianças não-indígenas aprendam o respeito mútuo e que as crianças indígenas se reconheçam e se sintam pertencentes

Que esta reflexão possa germinar em outras mãos, inspirar educadores/as e abrir caminhos para uma educação verdadeiramente decolonial, mais justa, plural e próxima das nossas realidades. É cultivando essa floresta de conhecimentos, que celebra todas as suas sementes, cores e histórias, que poderemos transformar o passado e construir um Brasil onde a diversidade cultural seja valorizada e celebrada, e onde os "outros" voltem a ser a solução e não o problema.

Referências

- ARROYO, Miguel G. A pedagogia multiracial popular e o sistema escolar. In: GOMES, Nilma Lino (Org.). *Um olhar além das fronteiras: educação e relações raciais*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 111-130.
- BACK, Rogério; BEATO CANATO, Ana Paula M.; AMORIM, Marcelo A. Etno-histórias nas escolas brasileiras: um caminho de aproximação com os povos indígenas. *Gragoatá*, [S.I.], v. 26, n. 56, p. 1018-1051, 29 set. 2021. DOI: <https://doi.org/10.22409/gragoata.v26i56.49151>. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/gragoata/article/view/49151>. Acesso em: 21 dez. 2025.
- BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. *Revista Brasileira de Ciência Política*, [S.I.], v. 11, p. 89-117, 2013. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0103-3522013000200004>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbcpol/a/DxkN3kQ3XdYYPbwwXH55jhv/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 21 dez. 2025.
- BRASIL. *Lei 11.645, de 10 de março de 2008*. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em: 29 abr. 2024.
- CAMARGO, Lise Santos. *Ensino de histórias e culturas indígenas na rede municipal de Campinas: percursos do GT Canoas da Memória*. 2024. 170f. Dissertação (Mestrado Profissional) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Campinas, 2024.
- CÂNDIDO, Antônio. O direito à literatura. In: CÂNDIDO, Antônio. *Vários escritos*. 5. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011. p. 171-193.
- CORRÊA, Adriana O. A. O papel do professor como mediador da literatura indígena em sala de aula. *Linguagens & Cidadania*, [S.I.], v. 21, n. 1, p. 1-14, 2019. DOI: <https://doi.org/10.5902/1516849238105>. Disponível em: Acesso em: <https://periodicos.ufsm.br/LeC/article/view/38105>. 21 dez. 2025.
- EVARISTO, Conceição. *Becos da Memória*. 3 ed. Rio de Janeiro: Pallas, 2017.
- EVARISTO, Rosinere. *A epistemologia do bem viver e as pedagogias indígenas: as literaturas indígenas como aporte decolonial à formação/ação de educadores ambientais*. 2023. 236 f. Tese (Doutorado em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares) – Instituto de Educação/Instituto Multidisciplinar, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica/Nova Iguaçu, 2023.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 42. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- GRAÚNA, Graça. *Contrapontos da Literatura Indígena Contemporânea no Brasil*. Belo Horizonte, Mazza Edições, 2013.
- GUSMÃO, Neusa Ma. M. de. Desafios da diversidade na escola. *Revista Mediações*, Londrina, v. 5, nº. 2, p. 9-28, jul./dez. 2000. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/mediacoes/article/view/9158/7749>. Acesso em: 29 jul. 2024.
- hooks, bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. 2. ed. São Paulo, Editora WMF Martins Fontes, 2017.

HORÁCIO, Heiberle H. Literatura indígena e regimes de conhecimento: indissociabilidade, diversidade, diferença, Lei 11.645/2008 e a “educação territorializada” Xakriabá. *Revista e-Curriculum*, São Paulo, v. 20, n. 1, p. 262–278, jan./mar. 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.23925/1809-3876.2022v20i1p262-278>. Acesso em: 03 jun. 2025.

KAMBEBA, Márcia Wayna. *Saberes da Floresta*. São Paulo, Jandaíra, 2020.

KILOMBA, Grada. *Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano*. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

LIMA, Célia F., ROSSI, Renata. Michèle Petit nos convida a encontrar beleza mesmo na crise. Entrevista concedida a Célia Fernanda Lima e Renata Rossi. Portal Lunetas, 11 out. 2024. Disponível em: <https://lunetas.com.br/michele-petit-nos-convida-a-encontrar-beleza-mesmo-na-crise/>. Acesso em: 03 jun. 2025.

LÓPEZ, María Emilia. *Cultura e primeira infância*. Bogotá: CERLALC-UNESCO, 2013. Disponível em: https://cerlalc.org/wp-content/uploads/publicaciones/opi/PUBLICACIONES_OPI_Cultura-e-primeira-inf%C3%A2ncia_v1_010613.pdf Acesso em: 03 jun. 2025.

LUCIANO, Gersem dos Santos (Baniwa). *O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje*. Brasília: MEC/SECAD; LACED/Museu Nacional, 2011. 233p. (Coleção Educação Para Todos. Série Vias dos Saberes n. 1).

MIGNOLO, Walter D. Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, [S. l.], v. 32, n. 94, e329402, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.17666/329402/2017>. Acesso em: 03 jun 2025.

MILANEZ, Felipe. *Guerras da conquista: da invasão dos portugueses até os dias de hoje*. Rio de Janeiro, HarperCollins, 2021.

MUNDURUKU, Daniel. Escrita indígena: registro, oralidade e literatura: o reencontro da memória. In: Julie Dorrico et al. (orgs.). *Literatura indígena brasileira contemporânea: criação, crítica e recepção*. Porto Alegre, RS. Editora Fi, 2018, p. 81-83.

MUNDURUKU, Daniel. *Mundurukando*. Editora do autor, 2010.

PETIT, Michèle. *Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva*. São Paulo: 34, 2008.

POTIGUARA, Eliane. *O vento espalha minha voz originária*. Rio de Janeiro: Grumin Edições, 2023.

ROCHA, Morgana E. S. *O papel da literatura na reconstrução de si e na resistência às adversidades segundo a obra de Michèle Petit*. 2024. 72 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Extremo Sul Catarinense, Criciúma, 2024.

SAMPAIO, Francilaine Paz. *A literatura indígena em sala de aula: caminhos para um ensino decolonial*. 2025. 51 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2025.

SILVA, Adriano Vieira da. *Literaturas indígenas na aprendizagem da Educação Básica: desafios e perspectivas*. 2021. 107 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional (PROFLETTRAS)) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2021.

THIÉL, Janice. *Pele Silenciosa, Pele Sonora: A literatura Indígena em destaque*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. *Ailton Krenak*: ‘Não temos de fazer crítica decolonial, e sim, contracolonial’. UFMG, 2 dez. 2024. Disponível em: <https://ufmg.br/comunicacao/noticias/ilton-krenak-nao-temos-de-fazer-critica-decolonial-e-sim-contracolonial>. Acesso em: 03 jun. 2025.

WALSH, Catherine. *Pedagogias Decoloniales*: Prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re) vivir. Quito Ecuador: Abya- Yala, 2013.

Recebido em 26 de junho 2025

Aceito em 14 de novembro de 2025