

Literaturas indígenas na escola: uma janela para desobediência epistêmica

Ivonete Nink Soares¹
Patrícia Graciela da Rocha²

Resumo: Neste texto buscamos refletir sobre as práticas pedagógicas tradicionais sobretudo aquelas que envolvem o ensino de línguas e literaturas na Educação Básica e sugerimos algumas possibilidades de desobediência epistêmica relacionada à inclusão e ao papel das literaturas de autoria indígena nas escolas brasileiras. Nosso objetivo é defender a presença das literaturas indígenas nas escolas como uma medida para valorizar essas narrativas e promover o movimento de *aprender a desaprender*. Defendemos atitudes pedagógicas que contribuem para a construção de uma sociedade que, ao desconstruir perspectivas coloniais, sejam capazes de desafiar as estruturas de conhecimento impostas pela colonialidade. Isso implica confirmar e valorizar saberes que ao longo da história foram marginalizados. A metodologia de pesquisa utilizada é do tipo documental e bibliográfica. Entre os teóricos que fundamentam esta pesquisa, destaco Krenak (2020), Munduruku (2016, 2017, 2020), Graúna (2013), Mignolo (2008, 2017a) e bell hooks (2017). A abordagem adotada enfatiza a necessidade de valorizar a diversidade cultural, e reconhecer a literatura como uma ferramenta de interação entre culturas e de troca de conhecimentos. Dentre os resultados salientamos a necessidade da inclusão das literaturas indígenas nas escolas e a capacitação de professores para promover debates e reflexões sobre a diversidade cultural e identitária. Reforçamos que a desobediência epistêmica é um meio possível para promover a justiça epistêmica e para questionar as estruturas de poder que perpetuam a desigualdade, contribuindo, assim, para uma educação mais inclusiva e igualitária.

Palavras-chave: Literaturas indígenas; Práticas pedagógicas; Desobediência epistêmica.

Introdução

As vozes e as perspectivas dos povos indígenas historicamente foram relegadas ao silêncio, sobretudo nos contextos de aprendizagens. A história oficial, escrita e ensinada ao

¹ Professora efetiva na Secretaria de Educação do Estado de Rondônia. Doutoranda em Estudos de Linguagens pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Mestra em Letras pela Universidade Federal do Acre. Especialista em Metodologia e Didática do Ensino Superior pelas Faculdades Integradas de Ariquemes. Graduada em Letras (Português/Inglês) pelas Faculdades Integradas de Ariquemes. Integrante dos grupos de estudos e pesquisas em: Linguagens e Educação (Geple-CNPq/UFMS) e Políticas Sociolinguísticas, Decolonialidade e Ensino de Línguas (Coletivo Posliden/UFMS). Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0002-0040-1811>. E-mail: ivonettenink@hotmail.com.

² Professora associada na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Doutora em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina, com pós-doutoramento pela Universidad Autónoma Metropolitana do México. Mestra em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina. Especialista em Ensino/Aprendizagem de Línguas pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul. Graduada em Letras (Português/Espanhol) pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões. Integrante do grupo de pesquisa em Linguagens e Educação: Geple-CNPq/UFMS e Coordenadora do grupo: Políticas Sociolinguísticas, Decolonialidade e Ensino de Línguas (Coletivo Posliden/UFMS). Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0002-8814-9613>. E-mail: patrigraciro@gmail.com.

longo dos séculos, colaborou para que a visão eurocêntrica dos acontecimentos predominasse, perpetuando a ideia implícita de que as narrativas indígenas não eram dignas de ocupar um espaço na literatura nacional. Essa ausência de conteúdos relacionados a esses povos contribuiu (e ainda contribui) para a sua invisibilização e para a construção de preconceitos e estereótipos relacionados a eles.

Nesse contexto, defendemos que a inclusão efetiva das literaturas de autoria indígena nas escolas é uma prática que vai muito além de desenvolver habilidades de leitura e/ou interpretação. Ela tem o potencial de ser uma ação transformadora na educação, desafiando os currículos educacionais tradicionais, ampliando o espaço de fala daqueles que foram marginalizados por não fazerem parte da cultura hegemônica e tornando-se um instrumento que projeta luz sobre os epistemicídios³: “processo persistente de produção da inferioridade intelectual ou da negação da possibilidade [dos seres humanos instituídos como diferentes e inferiores] de realizar as capacidades intelectuais” (Carneiro, 2005, p. 97).

Neste artigo, elaborado a partir de uma pesquisa de doutorado vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens da Faculdade de Artes, Letras e Comunicação da Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), buscamos refletir sobre o papel das literaturas produzidas pelos povos indígenas inseridas na escola, a perspectiva decolonial na educação, a desobediência epistêmica e os desafios para a implementação de uma prática pedagógica decolonial.

Neste estudo, também defendemos que a desconstrução da visão colonialista sobre os povos indígenas requer a participação ativa de todos, especialmente, dos professores. A esses devem ser oferecidas capacitações e recursos que viabilizem a criação e implementação de práticas pedagógicas decoloniais. Só assim a sala de aula pode se tornar um ambiente de *desobediência epistêmica*: “uma prática de desprendimento e do pensar fronteiriço, para, assim, legitimar que outros futuros mais justos e igualitários possam ser pensados e construídos para além da lógica da colonialidade” (Mignolo, 2017a, p. 25).

Assim, este estudo tem o objetivo de defender a presença das literaturas indígenas nas escolas como uma medida para valorizar essas narrativas e promover o movimento de

³ A palavra “epistemicídio” é formada pela junção dos termos “episteme”, que vem do grego e significa “entendimento, conhecimento científico ou ciência” e “cídio”, um sufixo latino, do latim caedo que significa “matar, cortar”. Assim, “epistemicídio” pode ser entendido como “matar o conhecimento” ou “matar a ciência”. Fonte: Dicionário Priberam da Língua Portuguesa. Disponível em: <https://dicionario.priberam.org/episteme> e <https://dicionario.priberam.org/cidio>. Acesso em: 30 abr. 2024.

aprender a desaprender (Mignolo, 2008). Acreditamos que essas ações contribuem para a construção de uma sociedade mais inclusiva, capaz de compreender e incluir as contribuições de todas as pessoas na produção, disseminação e manutenção do conhecimento, desaprendendo perspectivas ultrapassadas, promovendo a justiça epistêmica.

Para fundamentar teoricamente este artigo, recorreremos a obras de autores indígenas, documentos oficiais e levantamento bibliográfico. Dentre eles destacamos Ailton Krenak (2020), cujas críticas à mentalidade ocidental, que tem levado ao desequilíbrio ambiental e ao desrespeito às culturas indígenas, fornecem um contexto crucial para esta análise; Daniel Munduruku (2016, 2017, 2020), um renomado escritor e professor indígena brasileiro, participante ativo nas discussões sobre identidade, resistência cultural e a importância de incluir as vozes indígenas no contexto educacional; Graça Graúna (2013), uma representante da resistência, expressão e preservação da cultura indígena no contexto literário, autora de reflexões valiosas sobre as narrativas indígenas; Walter Mignolo (2008, 2017a), reconhecido por suas discussões sobre a importância da decolonialidade como um movimento crítico que desafia as estruturas de poder eurocêntricas e promove a diversidade epistêmica; bell hooks⁴ (2017), uma referência mundial nas discussões sobre a criação de espaços de ensino que promovam a igualdade, a diversidade e o diálogo intercultural. Por meio de uma perspectiva crítica, buscamos construir uma análise substancial sobre os temas abordados, em especial sobre o papel das literaturas indígenas na educação básica e sobre a necessidade de trabalharmos para uma desobediência epistêmica.

Literatura indígena: um caminho na escola para outras perspectivas

A visão compartilhada por grandes educadores brasileiros, como Paulo Freire (1987), Vera Candau (2020) e Moacir Gadotti (2020), enfatiza a necessidade de a escola precisar se tornar um ambiente propício ao diálogo intercultural. Nesse espaço, os alunos devem ser incentivados a explorar diversas perspectivas culturais, questionar preconceitos e construir visões mais abrangentes das histórias e realidades dos povos que compõem a população deste país.

⁴ A escrita do pseudônimo bell hooks com as iniciais minúsculas tem o intuito de preservar a escolha da autora. Por seu posicionamento político, ela defendia que seu trabalho deveria ter maior destaque do que a sua pessoa.

Freire (1987), em sua abordagem, defende uma educação libertadora e crítica, capaz de promover a conscientização social e mudar as estruturas sociais injustas. Candau (2020, p. 31) sustenta que a educação a ser apoiada deve ser “Uma educação baseada em valores, que reconhece que não é jamais neutra ou desprovida de horizonte ético ou político, que combate todas as formas de discriminação e preconceito e afirma a dignidade de toda a pessoa humana”. Por sua vez, Gadotti (2000, p. 13) assegura que uma “*educação voltada para o futuro* será sempre uma educação contestadora, superadora dos limites impostos pelo Estado e pelo mercado, portanto, uma educação muito mais voltada para a *transformação social*”. Todavia, essa é uma realidade diferente do que predomina em muitos espaços de aprendizagem.

Considerando o nosso lugar de fala, as nossas observações, enquanto professora da educação básica⁵ e do ensino superior⁶, muitas vezes, os desafios incluem falta de recursos adequados, currículos engessados, métodos de ensino tradicionais e resistência institucional à mudança. Além disso, questões como desigualdade socioeconômica, discriminação e falta de acesso a oportunidades educacionais de qualidade também contribuem para a disparidade entre a visão idealizada e a realidade vivenciada por muitos estudantes.

De acordo com Oliveira (2008, p. 36), “a escola ocidental tem empreendido, ao longo de sua existência, práticas ‘civilizatórias’ com a finalidade de regular os sujeitos e de ensinar como cada um/a deve se ‘ver’ e comportar”. Ou seja, ao longo de sua existência, a escola não apenas transmitiu (e transmite) conhecimentos, mas também se envolveu (e se envolve) em práticas que tinham/têm o propósito de “civilizar” os sujeitos, impondo padrões culturais e comportamentais específicos, uma visão particular, homogeneizadora, muitas vezes eurocêntrica. Com isso, subalterniza e/ou silencia outras perspectivas, culturas e identidades, incluindo os povos indígenas.

De acordo com Souza (2008, p. 86),

As práticas escolares, mais do que ensinar matérias neutras, atuam como estratégias que organizam e regulam o que os alunos pensam sobre si e o mundo, ao mesmo tempo, correlacionam-se ou entram em embate com outras, (re)significando umas às outras e aos significados inscritos nos corpos.

⁵ Ivonete Nink Soares.

⁶ Patrícia Graciela da Rocha.

Em outras palavras, as práticas escolares vão muito além de simplesmente transmitir conhecimento “neutro”. Elas influenciam o pensamento dos alunos não apenas por meio do conteúdo curricular, mas também através das dinâmicas sociais e culturais presentes nas escolas. Desse modo, as práticas escolares podem tanto contribuir para a valorização e respeito a outros conhecimentos, vozes e perspectivas como subestimá-los e marginalizá-los. Sendo a epistemologia “toda a noção ou ideia, reflectida [*sic*] ou não, sobre as condições do que conta como conhecimento válido” (Santos; Meneses, 2009, p. 9), é crucial transformar a escola em um espaço que, de fato, desafia as hegemonias e promove a justiça epistêmica.

Na realidade brasileira, desde os tempos da colonização, as escolas têm sido uma das instituições onde a injustiça epistêmica é gerada e mantida. Isso ocorre pela perpetuação das estruturas de poder e de controle impostas pelas sociedades coloniais. Essas instituições foram e ainda são usadas como um meio de importar a língua, a cultura e os valores dos colonizadores, invisibilizando outros grupos.

No contexto da educação e em relação aos povos indígenas, seguindo o pensamento decolonial, que “assume o desafio de construir atalhos que inspiram a rebeldia e a desobediência por sugerir opções fronteiriças quando se trata de garantir a pluralidade, bem como outros lugares de conversa” (Miranda; Riascos, 2016, p. 551), torna-se imprescindível desafiar os discursos estereotipados e preconceituosos, instigando discussões críticas. Todavia, como asseguram Silva e Costa (2018, p. 92), essa não é uma tarefa isenta de desafios, pois no âmbito escolar,

[...] muito deverá ser elaborado didaticamente para que a temática chegue às salas de aula livre das amarras dos estereótipos e dos preconceitos alimentados durante séculos em relação aos, até bem pouco tempo atrás, chamados “povos sem história” ou “primitivos” (não com o sentido de “primeiros”, mas pejorativamente de “atrasados” ou “sem cultura” [...]) (Silva; Costa, 2018, p. 92).

Acreditamos que a desconstrução dessas amarras, como apontam os autores, requer esforços políticos e ideológicos significativos. Um primeiro passo nessa direção pode ser a inserção das literaturas indígenas nas salas de aula para que seja possível contrapor a narrativa colonial que por tanto tempo prevalece nas escolas não indígenas. Isso porque essas histórias são fontes de conhecimentos que possibilitam desafiar o discurso hegemônico e promover

uma abordagem que permita aos alunos enxergar os povos indígenas por meio das suas próprias vozes e narrativas, sem os filtros dos colonizadores.

A literatura indígena contemporânea, narrativas escritas por indígenas, é um produto das raízes ancestrais que a permeiam. São textos que, mesmo após passar a ser difundido no formato escrito, não deixaram de lado suas origens na oralidade, suas culturas, se mantiveram firmes na preservação das tradições e narrativas autóctones. Essa nova forma de disseminação das vozes indígenas fez com que suas histórias se tornassem acessíveis a outras populações, o que propicia outra visão, outras perspectivas das situações que envolveram e envolvem os povos indígenas.

Ao inserir essas literaturas nas salas de aula, de modo efetivo, a educação brasileira abre a possibilidade de se tornar mais diversa e inclusiva, deixa de seguir um currículo educacional que, ao longo da história, negligenciou sistematicamente as vozes e perspectivas indígenas, e, em vez disso, adota uma abordagem mais plural e representativa. Esse movimento de inclusão, em certa medida, pode criar um impacto positivo na sociedade. Ao passo que as atividades são desenvolvidas, os alunos têm a oportunidade de (re)conhecer e valorizar a diversidade identitária e cultural dos povos indígenas. Isso é essencial para desconstruir a visão histórica que muitas vezes marginalizou e estereotipou esses e outros povos.

Para Santos e Maia (2018, p. 55), “trabalhar a literatura indígena na sala de aula é apoiar o fortalecimento da cultura indígena e promover o reconhecimento e a valorização desses povos”. Isso porque essa literatura é uma expressão significativa das identidades e culturas de seus autores. Por meio dela, os alunos têm a oportunidade de conhecer histórias, tradições e visões de mundo que os ajudam a compreender e reconhecer que a identidade brasileira tem diversas perspectivas culturais.

O autor indígena Daniel Munduruku, ao refletir sobre a prática de escrita dos povos originários, faz a seguinte afirmativa:

A tarefa a que nos propomos é reeducar as novas gerações de brasileiros para que consigam nos olhar com a dignidade que merecemos. Para isso, não podemos fazer um enfrentamento violento como nos tempos antigos, mas usar das mesmas armas que foram utilizadas para estabelecer seu preconceito: a escrita e a literatura (Munduruku, 2016, p. 191-192).

Nessa perspectiva, a conscientização cultural e educacional pode ser feita por meio da escrita e da literatura. As mesmas “armas” (a escrita) que historicamente foram usadas para estabelecer o preconceito, numa abordagem não violenta, pode sensibilizar as pessoas, desafiar as narrativas preconceituosas e convidar à reflexão. Em outras palavras, a literatura indígena escrita tem o poder de promover o respeito e combater os preconceitos enraizados na sociedade brasileira, agindo como um instrumento de conscientização.

Além disso, por meio de uma leitura direcionada e atenta, as literaturas indígenas podem desempenhar o papel de diversificar o repertório literário dos alunos, introduzindo narrativas que os instigam a explorar as histórias e as tradições de povos que mantêm conexões profundas com a coletividade, a natureza e a espiritualidade. Essas perspectivas, geralmente, divergem daquelas com as quais os estudantes estão familiarizados. Logo, a depender do modo como é promovido o acesso a esse mundo culturalmente diverso, os estudantes são convocados a enxergar o mundo a partir de outra lente, a desafiar e questionar suas suposições e preconceitos. Isso, por sua vez, pode estimulá-los a refletir sobre as práticas e valores de suas próprias comunidades e a questionarem-se sobre como suas ações impactam não apenas a si mesmos, mas também o outro, o meio ambiente e a esfera espiritual.

Para somar a isso, as literaturas indígenas repetidamente abordam temas relacionados à colonização, à resistência e à luta por direitos. Ou seja, elas não são apenas histórias para entretenimento, são narrativas que precisam ocupar os espaços de aprendizagens. Essas histórias mostram como os povos indígenas enfrentaram/enfrentam os desafios históricos e contemporâneos, ao mesmo tempo em que preservaram suas culturas apesar das adversidades.

Para resumir, sob uma perspectiva decolonial, as narrativas indígenas oferecem aos alunos uma possibilidade de compreensão mais abrangente das questões sociais e políticas que afetaram e afetam as comunidades indígenas, convidam a explorar e respeitar as diversidades culturais, a questionar os preconceitos arraigados e inspiram a se engajar na construção de uma sociedade mais inclusiva e justa.

Perspectiva decolonial na educação: desafiando as estruturas de conhecimento

A história da educação brasileira tem sido marcada por estruturas de poder, visões colonialistas e desigualdades que excluíram ou distorceram os conteúdos curriculares relacionados aos povos indígenas. Isso contribuiu para gerar a invisibilização dessa população e desenvolveu a falsa ideia de que suas histórias e contribuições não eram relevantes para ocupar os espaços de aprendizagem. No entanto, a pedagogia na perspectiva decolonial, que tem “como objetivo permitir que os diferentes grupos e coletivos, especialmente os oprimidos, representem o mundo com suas próprias narrativas e que possam apresentar como próprio e em seus próprios termos” (Rivas Flores *et al.*, 2022, p. 49), mostra-se como uma alternativa para um movimento de desconstrução do legado do colonialismo no sentido de promover uma educação mais inclusiva e justa.

Na acepção de Riva Flores *et al.* (2022, p. 50), necessitamos

[...] reconstruir a narrativa pedagógica com uma perspectiva decolonial, que rompa com as lógicas gerenciais hegemônicas propostas, que se abra para um diálogo crítico com a incorporação de perspectivas atualmente marginalizadas, oprimidas, esquecidas ou negadas.

Nesse sentido, é preciso repensar e reformular a maneira como a educação é concebida e praticada para romper com as estruturas de poder que oprimem e colocam à margem determinados grupos.

A perspectiva decolonial se baseia na crítica às estruturas de poder colonial que moldaram o conhecimento válido e a educação ao longo da história. Ela questiona a ideia de que os saberes eurocêntricos são superiores, valorizando as vozes e as sabedorias historicamente marginalizadas, incluindo aquelas dos povos indígenas.

Nessa concepção, a pedagogia decolonial propõe-se a “expressar o colonialismo que construiu a desumanização dirigida aos subalternizados pela modernidade europeia e pensar na possibilidade de crítica teórica a geopolítica do conhecimento” (Oliveira, 2016, p. 38), impulsionada por ações que pratiquem a desobediência epistêmica, ampliando o espaço para narrativas marginalizadas e perspectivas que respeitem e valorizem a diversidade cultural e a pluralidade de conhecimentos que existem em nossa sociedade.

Assim, a perspectiva decolonial na educação está diretamente relacionada ao papel exercido pelos professores nos ambientes de aprendizagem porque eles são os mediadores

entre os conteúdos curriculares e os alunos, portanto, têm o poder de influenciar significativamente na (des)construção de hierarquias, praticando uma abordagem mais (ou menos) colaborativa e intercultural, com (ou sem) espaço para o entrelaçamento de culturas e conhecimentos.

Todavia, na afirmação de Oliveira e Candau (2010, p. 27), uma prática pedagógica alicerçada na interculturalidade, na “construção de um novo espaço epistemológico que inclui os conhecimentos subalternizados e os ocidentais, numa relação tensa, crítica e mais igualitária”, não acontece por osmose. Ou seja, para que uma mudança significativa realmente aconteça é preciso que políticas educacionais sejam criadas.

A Lei nº 11.645/2008 exige que professores e alunos da Educação Básica no Brasil conheçam, reconheçam, aprendam, valorizem e divulguem a história e as culturas indígenas, mobilizando distintos conteúdos dos diversos componentes escolares. A questão que se faz urgentemente ser respondida é: como realizar tal empreendimento se por muito tempo os índios se fizeram presentes no ambiente escolar apenas no mês de abril, quando se comemora o “Dia do Índio”, no dia 19? (Silva; Costa, 2018, p. 68).

Entretanto, não é a promulgação nem a implementação de leis que faz isso ocorrer na prática. Muito distante disso. Sem aplicação eficaz, as leis são palavras no papel, não produzem impacto real. É preciso ter estratégias abrangentes que levem em consideração fatores como conscientização, educação e o apoio às partes envolvidas. Quem exerce a docência precisa ser/estar preparado, participar de formações, para desafiar a visão colonialista que historicamente permeou a educação. Em outras palavras, é preciso aprender a desaprender. Isso inclui, dentre outras ações, questionar as normas culturais e a supervalorização da cultura europeia, promover a justiça epistêmica, a diversidade de saberes e as cosmovisões, bem como desconstruir as tramas utilizadas para consolidar os epistemicídios: “a desclassificação de todas as formas de conhecimento estranhas ao paradigma da ciência moderna sob o pretexto de serem conhecimento tão-só de aparências” (Santos, 1997 *apud* Carneiro, 2005, p. 101).

Conforme Nunes e Mota Neto (2021, p. 176) argumentam,

Somente a partir de uma pedagogia decolonial que quebre com os paradigmas do colonialismo e da colonialidade será possível alcançar a

transformação social de um país que há anos viola os direitos e a cultura de diversos sujeitos.

Nesse entendimento, desafiar e superar as estruturas opressoras e buscar a construção de uma sociedade mais justa e igualitária requer uma reavaliação profunda, com a necessidade de questionar e reformular as instituições que perpetuam a lógica epistêmica ocidental. Ignorar essa necessidade é prejudicial à educação que se propõe crítica e democrática. Essa, como atualmente é concebida e praticada, continua corroborando para os epistemicídios.

A sala de aula, alinhada a uma educação sensível, aquela que “implica, necessariamente, pensar, propor e exercitar práticas que estimulem o aprendizado a partir de *outro* olhar, através de *outras* formas de sentir, agir, refletir e questionar sobre sua realidade social, possibilitando novas perspectivas e linhas de pensamento” (Melo; Trusen, 2019, p. 55, grifo do autor), pode se transformar em um espaço de desobediência epistêmica, guiada por situações que promovam o diálogo aberto e reflexivo, questionando as estruturas de poder impostas pelo colonialismo e abrindo espaço para vozes e perspectivas subalternizadas.

Dentro desse panorama, a inclusão das literaturas indígenas nos currículos escolares, especialmente no âmbito de língua portuguesa/literatura, representa um passo importante. Nas palavras de Oliveira (2016, p. 38), esse esforço educacional incide em “visibilizar, enfrentar e transformar as estruturas e instituições que estão enraizadas na lógica epistêmica ocidental, na racialização do mundo e na manutenção da colonialidade”.

A ausência histórica da temática indígena nas escolas reflete a visão eurocêntrica que caracterizou (e ainda caracteriza) a educação formal. Portanto, inserir as literaturas indígenas nas práticas pedagógicas, além de preencher uma lacuna educacional, tem a possibilidade de desafiar as razões epistêmicas, promover uma revisão crítica das estruturas vigentes, contribuir para uma educação mais inclusiva e alinhada com os princípios da justiça social.

De acordo com hooks (2017, p. 23), a “sala de aula continua sendo o espaço que oferece as possibilidades mais radicais na academia”. Quando os professores intervêm de forma crítica, apresentando versões outras que questionam a narrativa única, eles fornecem aos alunos uma educação que os capacitam a ter atitudes menos violentas e preconceituosas.

Sabe-se a olhos vistos que é na escola que a criança e o adolescente aprendem as regras sociais, os comportamentos desejados. É ali, também, que formamos a imagem do mundo, que aprendemos sobre nós mesmos,

nosso corpo, nossa mente, nossa geografia e nossa história. É também a escola que forma nossos preconceitos e nossas ideias distorcidas em relação a outras culturas (Munduruku, 2009, p. 22).

Em outros termos, a escola tem a função de (des)construir a visão de mundo dos alunos, influenciando na compreensão de si e dos outros, em todos os aspectos. Envolvendo diferentes saberes identitários e culturais, desafiando os estereótipos e as visões distorcidas que incidem nas desigualdades e preconceitos. Nesse contexto, Silva (2014, p. 98, grifo do autor) menciona outra obrigação relacionada à escola:

Como o tratamento preconceituoso e discriminatório do outro é um desvio de conduta, a pedagogia e o currículo deveriam proporcionar atividades, exercícios e processos de conscientização que permitissem que as estudantes e os estudantes mudassem suas *atitudes*.

Por esse viés, a escola, além de fornecer conhecimentos formais, também deve estar comprometida com a formação dos indivíduos em sua totalidade, influenciando sua visão de mundo, sua relação consigo mesmo e com os outros.

Diante da necessidade de promover uma educação intercultural crítica, “uma construção de e a partir das pessoas que sofreram uma histórica submissão e subalternização” (Walsh, 2009, p. 22), valorizando e ampliando o espaço para outros conhecimentos serem (re)conhecidos, como, por exemplo, os saberes indígenas, é preciso refletir sobre como a desobediência epistêmica pode ser uma ferramenta eficaz no contexto educacional. No próximo item propomos algumas reflexões nesse sentido.

Desobediência epistêmica na escola: ampliando o espaço de fala dos indígenas

A história amplamente divulgada sobre a colonização do Brasil é uma falácia. Nela, os povos indígenas foram retratados a partir da ótica do Outro, dos colonizadores. Isso aconteceu, e ainda acontece, na perspectiva do indígena Baniwa, Luciano (2017, p. 30), “simplesmente por resistirem aos modos perversos e desumanos de vida capitalista. Por não aderirem às lógicas acumulativistas, predatórias, escravista e injusta da modernidade neoliberal capitalista”. Assim, essas pessoas tiveram suas identidades, diversidades, crenças,

modos de viver e perceber a vida depreciados, humilhados. No contexto das narrativas eurocêntricas é perceptível que deram superioridade ao que se originou no norte global, ou seja, na Europa e na América do Norte e inferioridade ao que advinha de outros espaços. Não obstante, em diversos momentos dessa história os indígenas desapareceram. Esse “desaparecimento” não foi inocente, fazia parte de um projeto ideológico que visava marginalizar e invisibilizar essas comunidades no Brasil e no mundo de uma forma geral.

Partindo dessa realidade, a (re)construção de narrativas que restituem o lugar e o protagonismo dos povos indígenas na história brasileira é um passo fundamental para a justiça epistêmica, para o respeito à diversidade cultural e o enfrentamento dos impactos deixados por essas histórias.

Nesse cenário, dentro do contexto educacional, é imprescindível apresentar outras narrativas para desprender-se das epistemologias hegemônicas. Na acepção de Mignolo (2017a, p. 19), “Desprender-se significa não aceitar as opções que lhe brindam. Não pode evitá-las, mas ao mesmo tempo não quer obedecer”. Em outras palavras, significa recusar as preferências e os caminhos que lhe são oferecidos pelas visões de mundo predominantes e dominantes. Dado que não podemos livrar-se completamente delas, “para nos desprender precisamos ser epistemologicamente desobedientes” (Mignolo, 2017a, p. 20).

Sem desobediência não há contraposição à colonialidade. Não havendo contraposição à colonialidade, não há contraposição às múltiplas relações desiguais e discriminatórias derivadas da dicotomia central do paradigma moderno europeu – humano *x* não humano: quem é sujeito do conhecimento *x* quem é dele objeto; quem merece ser escutado *x* quem deve ser silenciado; quem merece viver *x* corpos, vidas que não importam (Santos, 2018, p. 11).

Nessa concepção, é por meio da desobediência epistêmica que se pode redefinir o que é considerado conhecimento legítimo e quem pode ser ouvido, desafiando assim a ideia de quem merece viver e rejeitando a terrível noção de que alguns corpos e vidas não importam. Essa iniciativa é essencial para desafiar as relações desiguais e discriminatórias que permeiam a sociedade brasileira, para subverter as estruturas que têm raízes profundas nas dicotomias eurocêntricas. Isso pode ser feito, especialmente nos ambientes de aprendizagens, por meio do estabelecimento de diálogos entre as diferentes crenças, as diversidades culturais, as questões

identitárias, enfim, temas variados que rompem com a convicção de superioridade ou inferioridade, que apresentem outras formas de viver, ver, agir e compreender o mundo.

Diante da constatação de que, por muito tempo, as narrativas eurocêntricas dominaram o cenário educacional, relegando as vozes e experiências dos povos indígenas para um segundo plano, defendemos, em consonância com Adichie (2019), que com a inserção das vozes marginalizadas, a depender do modo como o trabalho pedagógico for executado, torna-se possível modificar a educação brasileira em termos de diversidade cultural e identitária, respeitando a pluralidade de vozes. Isso porque “As histórias foram usadas para espoliar e caluniar, mas também podem ser usadas para empoderar e humanizar. Elas podem despedaçar a dignidade de um povo, mas também podem reparar essa dignidade despedaçada” (Adichie, 2019, p. 32).

Para abordar as temáticas relacionadas aos povos indígenas, as literaturas escritas por eles, quando utilizadas de modo crítico, auxiliam na educação brasileira. Essas narrativas, especialmente as que retomam a história da colonização, são testemunhos, são a expressão de quem ouviu, viu ou vivenciou os fatos/atos. E, no intuito de preservar esses testemunhos, os povos indígenas, além de relatá-los por meio da oralidade, também passaram a escrevê-los utilizando, principalmente, a língua portuguesa.

Sobre o testemunho, Sarlo (2007, p. 24-25), afirma que

Não há testemunho sem experiência, mas tampouco há experiência sem narração; a linguagem liberta o aspecto mudo da experiência, redime-a de seu imediatismo ou de seu esquecimento e a transforma no comunicável.

Ou seja, aquilo que se experienciou, por si só, não é um testemunho ou algo compreensível externamente até que seja articulado por meio da linguagem. A linguagem, nesse contexto, desempenha o papel essencial de permitir que a experiência, muitas vezes silenciada, seja resgatada de seu esquecimento, torne-se uma compreensão coletiva.

Nesse sentido, a escrita das vozes indígenas torna-se uma ferramenta indispensável para comunicar e compartilhar experiências e perspectivas, principalmente para os não indígenas. Todavia, isso pressupõe a escuta/leitura.

[...] o ato de falar é como uma negociação entre quem fala e quem ouve, ou seja, entre os sujeitos falantes e seus/suas ouvintes. Ouvir é, neste sentido, o ato de autorização para quem fala. Eu só posso falar, se a minha voz for ouvida. Mas ser ouvida vai para além desta dialética. Ser ouvida também significa pertencer. Sabemos que aqueles/as que pertencem são aqueles/as que são ouvidos/as. E aqueles/as que não são ouvidos/as são aqueles/as que não pertencem (Kilomba, 2016, p. 3).

Em outros termos, o ato de ouvir e ser ouvido está intrinsecamente ligado à questão do pertencimento e da inclusão na sociedade. Compreender essas dinâmicas é refletir sobre os desafios que envolvem o poder, as identidades e as culturas. Além da criação de

[...] espaços por meio dos quais o sujeito subalterno possa falar para que, quando ele ou ela o faça, possa ser ouvido(a). [...] não se pode falar pelo subalterno, mas pode-se trabalhar ‘contra’ a subalternidade (Spivak, 2010, p. 16-17).

No contexto educacional, em relação aos povos indígenas, estar contrário à subalternidade, envolve ampliar efetivamente o espaço de fala deles. Mas, para isso, um longo caminho precisa ser percorrido. Um dos primeiros passos para essa transformação é o reconhecimento de que a sabedoria indígena tem valor e merece espaço no currículo escolar. Isso implica revisar os programas educacionais para incluir conteúdos que refletem as contribuições dos povos indígenas para a formação da cultura e da sociedade brasileira. Porém, para que isso aconteça é preciso ultrapassar o que dizem as leis implementadas, os projetos almejados, enfim, todos os tipos de documentos reguladores e normativos.

Nesse sentido, a formação de professores é um aspecto que merece muita atenção. Pois caso esses profissionais não sejam epistemologicamente desobedientes, não ampliem os espaços para as vozes e temáticas indígenas, haverá uma redução drástica das oportunidades para os não indígenas aprenderem mais sobre esses povos, suas diversidades culturais e identitárias. Nessa acepção, os programas de formação e capacitação docente são indispensáveis. Eles precisam sair do papel e serem executados. Geralmente, são nessas ocasiões que os professores compreendem, passam a valorizar e aprendem práticas pedagógicas decoloniais para abordar as temáticas indígenas, de maneira crítica, confrontando as narrativas eurocêntricas que moldaram a educação brasileira. Mas também, são nesses encontros que a dificuldade de desaprender práticas tradicionais e adotar novas abordagens

tornam-se evidentes. Ou seja, é um trabalho árduo *aprender a desaprender* para promover a (des)aprendizagem.

Sobre essa temática, Santos (2009, p. 480) discorre que

[...] desaprender no Sul global visa sobretudo reinventar ou reabilitar, como sábios e válidos, saberes e experiências que o pensamento ortopédico e a razão indolente declararam ignorantes e produziram como ausentes.

Em outras palavras, o ato de desaprender envolve uma desconstrução de conhecimentos, ideias e práticas previamente estabelecidas, muitos dos quais foram influenciados pelo *pensamento ortopédico* (Santos, 2009), um tipo de pensamento que procura “endireitar” a realidade, ou seja, encaixá-la em estruturas do pensamento hegemônico.

Segundo Mignolo (2008, p. 290), a

[...] opção descolonial é epistêmica, ou seja, ela se desvincula dos fundamentos genuínos dos conceitos ocidentais e da acumulação de conhecimento. [...] Conseqüentemente, a opção descolonial significa, entre outras coisas, *aprender a desaprender*.

Em outros termos, significa que, para adotar uma perspectiva descolonial é preciso:

[...] um inexorável esforço analítico para entender, com o intuito de superar, a lógica da colonialidade por trás da retórica da modernidade, a estrutura de administração e controle surgida a partir da transformação da economia do Atlântico e o salto de conhecimento ocorrido tanto na história interna da Europa como entre a Europa e as suas colônias (Mignolo, 2017b, p. 6).

Ou seja, é necessário questionar e desaprender as ideias, conceitos e narrativas colonizadoras. Essa desconstrução é determinante para abrir espaço para outras formas de conhecimento, saberes locais e perspectivas subalternizadas. A escola pode se tornar esse espaço, mas ainda não está totalmente aberta para isso.

Primeiramente, a ação de *aprender a desaprender* envolve a conscientização de que a maioria dos conhecimentos que são reconhecidos na sociedade contemporânea, as ideias e os conceitos considerados “verdadeiros” ou “corretos” são, na verdade, a lógica de sistemas de

poder e de controle que geraram as injustiças epistêmicas que observamos em nossa sociedade.

Ainda que a escola desempenhe um papel fundamental nesse contexto, já que é o espaço onde grande parte dos conhecimentos são transmitidos e legitimados, isso não é tarefa fácil, implica em desobstruir raízes profundas. Isso porque embora as pessoas estejam em ambientes de aprendizagem, a maioria não está preparada para esses questionamentos e confrontos, especialmente os não indígenas.

Acreditamos que a tradição de perpetuar as epistemologias hegemônicas ao invés de abrir caminhos para novas perspectivas e saberes que desafiam a lógica estabelecida é o maior desafio, mas precisa ser ultrapassada.

Não tenho dúvida de que a escola poderá, e muito, enriquecer o olhar dos alunos acerca dessas culturas, através da discussão de seu modo de vida e de suas atitudes diferenciadas, embora com bases muitas vezes comuns, percebendo o quanto foi e continua sendo redutor considerar os indígenas como um povo único e sem marcas étnicas e, conseqüentemente, culturais, linguísticas e éticas (Cagneti; Pauli, 2015, p. 28).

Assim, para uma abordagem mais justa e respeitosa em relação aos povos indígenas, é necessário começar com a desconstrução da visão simplista que muitas vezes coloca os indígenas como um grupo homogêneo, ignorando suas diferenças étnicas, culturais, linguísticas, éticas e identitárias. A escola tem esse potencial, o que pode dificultar são as estruturas de poder arraigadas que vão, direta ou indiretamente, atrapalhar a implementação de uma educação decolonial, aquela que “requer pensar a partir dos sujeitos subalternizados pela colonialidade, como índios, negros, mulheres, homossexuais e outr@s marcadores das diferenças contrapostas às lógicas educativas hegemônicas” (Oliveira, 2016, p. 39).

Além disso, é importante mencionar que os resultados decorrentes dessa desobediência epistêmica não serão vistos a curto prazo, o que pode provocar um certo e desânimo naqueles que se propõe a mudar a sua prática pedagógica. Entretanto, cabe pensar que os efeitos, especialmente sobre a igualdade, justiça social e a relação entre diferentes grupos culturais, pouco a pouco irão aparecer. Com o “silenciamento” dos subalternizados não foi diferente, o processo foi de persistência.

Não obstante, solicitar a participação direta dos povos indígenas na implementação dessa prática pedagógica decolonial é extremamente relevante e necessária. Se a presença das narrativas subalternas, nesses contextos de aprendizagem, por elas mesmas, já são atos de resistência epistêmica, a presença dessa população é ainda mais significativa, especialmente nos ambientes em que as literaturas indígenas são escassas.

Para a indígena Graça Graúna (2013, p. 152), “a desigualdade se reproduz porque os programas de ensino não valorizam a pessoa do índio, do negro, do mestiço e de outros grupos rotulados de minoria”. Falta inclusão e respeito à diversidade étnica e cultural, os que estão no poder, não demonstram muito interesse por essa questão, preferem atender aqueles que estão mais próximos, influenciadores e influenciáveis.

Para ampliar o espaço de fala dos indígenas na escola, é fundamental que a sociedade, os/as educadores/as e os/as defensores/as dos direitos indígenas continuem a exigir mudanças significativas na educação, garantindo que as narrativas indígenas sejam integradas aos currículos escolares e que os livros de literatura indígena estejam disponíveis nas bibliotecas das escolas públicas. Pois não deve ser, aliás, não deveria ser função do/a professor/a adquirir individualmente essas obras para então poder desenvolver um trabalho decolonial.

Por fim, em relação à questão da desobediência epistêmica, que se configura como uma estratégia essencial para ampliar o espaço de expressão dos povos indígenas no contexto escolar, é de extrema importância que a sociedade, os educadores, e os defensores dos direitos indígenas continuem a lutar por mudanças substanciais. Não obstante, é imprescindível que as literaturas indígenas façam parte do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), na mesma proporção que os demais. Além disso, as bibliotecas das escolas públicas precisam disponibilizar esses livros.

Considerações finais

Considerando a trajetória percorrida ao longo deste estudo, reiteramos a importância da presença das literaturas indígenas nas escolas como uma medida para valorizar essas narrativas e promover o movimento de *aprender a desaprender*. A inclusão dessas literaturas

transcende o âmbito curricular e educacional, sendo também uma questão política e social que visa construir uma sociedade mais inclusiva, diversa e justa.

Ao promover a diversidade identitária e cultural, ao ouvir as vozes dos indígenas – e de outros povos que foram marginalizados, subalternizados –, ao questionar as posições de poder, a escola está cumprindo a função de conduzir os alunos no processo de *aprender a desaprender*. Isso demonstra sensibilidade para perceber a diversidade como algo natural, em vez de uma ameaça. A perspectiva decolonial na educação oferece uma abordagem crítica e transformadora essencial para desafiar as estruturas de poder e as visões colonialistas enraizadas na história da educação.

As histórias que foram usadas para marginalizar e subalternizar podem ser usadas para empoderar e humanizar, e é um dever coletivo garantir que essas histórias sejam ouvidas, compartilhadas e celebradas. A escuta atenta e a leitura das vozes indígenas na escola são alternativas para abrir caminhos para outras formas de conhecimento, saberes locais e perspectivas subalternizadas. A luta pela inclusão e pela disponibilidade delas nos currículos escolares deve ser contínua. Essa desobediência epistêmica é uma questão de justiça social.

O Brasil precisa confirmar e valorizar a riqueza das vozes e saberes indígenas. Só assim poderemos romper com as narrativas coloniais e construir um futuro mais justo e igualitário para todos. A desconstrução das narrativas eurocêntricas é um passo importante para ampliar o espaço de fala dos povos indígenas. A responsabilidade é de toda a sociedade, não pode recair apenas sobre os professores, tampouco sobre os povos indígenas.

O sistema educacional deve refletir sobre as contribuições dos povos indígenas para a sociedade brasileira, incluindo, entre outras questões, os conhecimentos, as culturas e as identidades. Isso deve ser acompanhado pela oferta de formações e as capacitações aos professores para abordar as temáticas indígenas de maneira crítica e contextualizada, além de garantir o acesso ao que for necessário para a promoção de debates e reflexões sobre a diversidade cultural e identitária desses povos.

Para uma educação plural e uma sociedade mais igualitária, defendemos a integração real das literaturas de autoria indígena nos currículos escolares. Essa ação vai além de uma simples mudança curricular, representa uma oportunidade de transformações significativas para a coletividade, é uma ação que contraria as epistemologias hegemônicas. Essas que,

muitas vezes, “silenciaram” e ainda “silenciam” as vozes indígenas e fazem perpetuar a narrativa da cultura dominante.

Apesar dos esforços empreendidos neste estudo para discorrer sobre as literaturas indígenas, é importante reconhecer que ainda existem lacunas a serem abordadas e exploradas para uma compreensão mais completa e efetiva dessa temática.

Uma das lacunas identificadas nesta pesquisa é a necessidade de uma análise mais detalhada das políticas educacionais para compreender como essas literaturas estão sendo integradas nos sistemas de ensino. Isso inclui examinar seu papel na promoção da diversidade cultural nas escolas e identificar possíveis lacunas ou desafios na implementação dessas políticas, além de debater sobre formas de superar resistências e preconceitos arraigados que podem surgir em resposta a essas mudanças.

Além disso, é necessário investigar como assegurar a eficaz integração dessas literaturas nas escolas e como elas podem impactar diretamente nas estratégias pedagógicas adotadas. Essa pesquisa implica examinar de que maneira os educadores podem ser adequadamente preparados para explorar essas temáticas de forma crítica e contextualizada, incorporando-as em suas práticas de ensino. Nesse sentido, é fundamental considerar os desafios e as oportunidades que surgem ao longo desse processo de implementação.

Outra área que merece maior atenção é a compreensão do papel das literaturas indígenas nas escolas, visando garantir a representatividade de uma ampla diversidade de povos, culturas, vivências e formas textuais. Para isso, torna-se fundamental pesquisar sobre como obter parcerias com as comunidades indígenas, a fim de assegurar uma representação autêntica de suas narrativas, assim como o fortalecimento dos laços de respeito, confiança e colaboração entre as instituições de ensino e as comunidades indígenas, promovendo uma educação mais inclusiva e reflexiva.

Sobre a perspectiva dos alunos não indígenas em relação às literaturas indígenas, é relevante investigar como eles recebem e percebem essas narrativas, se elas promovem uma maior consciência cultural, e como isso pode influenciar em sua identidade e visão de mundo. Entender como essas narrativas podem desafiar as concepções tradicionais de nacionalismo deles e como podem promover uma maior valorização da diversidade cultural e étnica do país.

Em suma, embora este estudo tenha elencado discussões importantes, reconhecemos que ainda há muito a ser explorado e aprimorado. Ao identificar e abordar essas lacunas,

esperamos ter inspirado outras reflexões e contribuído para a valorização e incorporação das literaturas indígenas nas escolas e na sociedade como um todo.

Referências

- ADICHIE, C. N. *O perigo de uma história única*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- CAGNETI, S. de S.; PAULI, A. *Trilhas literárias indígenas: para a sala de aula*. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.
- CANDAU, V. M. Didática: revisitando uma trajetória. In: CANDAU, V. M.; CRUZ, G. B. da; FERNANDES, C. (org.). *Didática e fazeres-saberes pedagógicos: diálogos, insurgências e políticas*. Petrópolis: Vozes, 2020. p. 22-31.
- CARNEIRO, S. A. *A construção do outro como não-ser como fundamento do ser*. 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/001465832>. Acesso em: 23 out. 2023.
- CÍDIO. In: DICIONÁRIO Priberam. [S. l.: s. n.], c2023. Disponível em: <https://dicionario.priberam.org/cidio>. Acesso em: 30 abr. 2024.
- EPISTEME. In: DICIONÁRIO Priberam. [S. l.: s. n.], c2023. Disponível em: <https://dicionario.priberam.org/episteme>. Acesso em: 30 abr. 2024.
- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- GADOTTI, M. *Perspectivas atuais da educação*. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- GRAÚNA, G. *Contrapontos da literatura indígena contemporânea no Brasil*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2013.
- HOOKS, b. *Ensinado a transgredir: a educação como prática de liberdade*. Tradução: Marcelo Brandão Cipolla. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2017.
- KILOMBA, G. *Descolonizando o conhecimento: uma Palestra-Performance de Grada Kilomba*. São Paulo: [s. n.], 2016. Disponível em: <https://www.goethe.de/mmo/priv/15259710-STANDARD.pdf>. Acesso em: 21 out. 2023.
- KRENAK, A. *Ideias para adiar o fim do mundo*. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.
- LUCIANO, G. J. dos S. Educação intercultural: direitos, desafios e propostas de descolonização e de transformação social no Brasil. *Cadernos CIMEAC*, Uberaba, v. 7. n. 1, p. 12-31, 2017.

MELO, A. M. de; TRUSEN, S. M. Literatura e alteridade: a sequência didática como ferramenta para uma educação sensível. *Boitató*, Londrina, v. 14, n. 27, p. 52-68, 2019. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/boitata/article/view/39023>. Acesso em: 3 maio 2023.

MIGNOLO, W. D. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. Tradução de Ângela Lopes Norte. *Cadernos de Letras da UFF*, Niterói, n. 34, p. 287-324, 2008.

MIGNOLO, W. D. Desafios decoloniais hoje. *Revista Epistemologias do Sul*, Foz do Iguaçu, n. 1, v. 1, p. 12-32, 2017a. Disponível em: <https://revistas.unila.edu.br/epistemologias/dosul/article/view/772>. Acesso em: 16 out. 2023.

MIGNOLO, W. D. Colonialidade: O lado mais escuro da modernidade. Tradução de Marco Oliveira. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, São Paulo, v. 32, n. 94, p. 1-18, 2017b. Disponível em: <https://doi.org/10.17666/329402/2017>. Acesso em: 27 ago. 2022.

MIRANDA, C.; RIASCOS, F. M. Q. Pedagogias decoloniais e interculturalidade: desafios para uma agenda educacional antirracista. *Educação em Foco*, Juiz de Fora, v. 21, n. 3, p. 545-572, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/edufoco/article/view/19866>. Acesso em: 20 jul. 2023.

MUNDURUKU, D. *O Banquete dos deuses: conversa sobre a origem e a cultura brasileira*. 2. ed. São Paulo: Global, 2009.

MUNDURUKU, D. *Memórias de índio: uma quase autobiografia*. Porto Alegre: Edelbra, 2016.

MUNDURUKU, D. *Mundurukando 2: sobre vivências, piolhos e afetos: roda de conversa com educadores*. Lorena: UK'A editorial, 2017.

MUNDURUKU, D. *Crônicas indígenas: para rir e refletir na escola*. São Paulo: Moderna, 2020.

NUNES, B. S.; MOTA NETO, J. C. da. Interculturalidade e memórias de sujeitos da Amazônia: contribuições para uma pedagogia decolonial por meio da educação popular. In: FLEURI, R. M.; OKAWATI, J. A. A. (org.). *Pedagogias e narrativas decoloniais*. Curitiba: CRV, 2021. p. 165-180.

OLIVEIRA, L. F. de. O que é uma educação decolonial? *Revista Novamerica: Descolonizar a educação*, Rio de Janeiro, n. 149, p. 35-39, 2016. Disponível em: <http://www.novamerica.org.br/ong/wp-content/uploads/2019/07/0149.pdf>. Acesso em: 11 abr. 2023.

OLIVEIRA, L. F. de; CANDAU, V. M. F. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 26, n. 1, p. 15-40, 2010.

OLIVEIRA, T. S. de. Arco, flecha, tanga e coçar... ensinando sobre índios. In: SILVEIRA, R. M. H. *Estudos culturais para professor@s*. Canoas: Ed. Ulbra, 2008. p. 27-39.

RIVAS FLORES, J. I. *et al.* Narrativa e educação em uma perspectiva decolonial. In: MELO, A. de; RIVAS FLORES, J. I. (org.). *Pesquisa narrativa: teoria, práticas e transformação educativa*. Curitiba: Appris, 2022. p. 43-64.

SANTOS, B. de S.; MENESES, M. P. Introdução. In: SANTOS, B. de S.; MENESES, M. P. (org.). *Epistemologias do Sul*. Coimbra: Almedina: CES, 2009. p. 9-20.

SANTOS, F. B. dos; MAIA, G. M. da S. Literatura indígena, professor? *Revista Científica da FASETE da Faculdade Sete de Setembro*, Paulo Afonso, v. 12 n. 18, p. 54-68, 2018. Disponível em: <https://www.publicacoes.unirios.edu.br/index.php/revistarios/article/view/317>. Acesso em: 4 maio 2023.

SANTOS, Vívian Matias dos. Notas desobedientes: decolonialidade e a contribuição para a crítica feminista à ciência. *Psicologia & Sociedade*, Belo Horizonte, v. 30, p. 1-11, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1807-0310/2018v30200112>. Acesso em: 24 out. 2023.

SARLO, B. *Tempo passado: cultura da memória e guinada subjetiva*. Belo Horizonte: UFMG, 2007.

SILVA, G. J. da; COSTA, A. M. R. F. M. da. *Histórias e culturas indígenas na Educação Básica*. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

SILVA, T. T. da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, T. T. da (org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2014. 73-102.

SOUZA, N. G. S. de. Ensinando nos anos iniciais: os animais e a alimentação sob um enfoque cultural. In: SILVEIRA, R. M. H. *Estudos culturais para professor@s*. Canoas: Ed. Ulbra, 2008. p. 83-98.

SPIVAK, G. C. *Pode o subalterno falar?* Tradução: Sandra R. Goulart Almeida, Marcos Pereira Feitosa e André Pereira. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2010.

WALSH, C. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, V. M. (org.). *Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e posturas*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009. p. 11-42.

Indigenous literatures in school: a window to epistemic disobedience

Abstract: In this text, we aim to reflect on traditional pedagogical practices, especially those involving the teaching of languages and literatures in basic education, and suggest some possibilities of epistemic disobedience related to the inclusion and role of indigenous-authored literature in Brazilian schools. Our objective is to advocate for the presence of indigenous literature in schools as a measure to valorize these narratives and promote the movement of unlearning. We advocate for pedagogical attitudes that contribute to the construction of a society that, by deconstructing colonial perspectives, is capable of challenging the knowledge structures imposed by coloniality. This implies confirming and

valuing knowledge that has been marginalized throughout history. The research methodology used is documentary and bibliographical. Among the theorists that underpin this research, I highlight Krenak (2020), Munduruku (2016, 2017, 2020), Graúna (2013), Mignolo (2008, 2017a), and bell hooks (2017). The adopted approach emphasizes the need to value cultural diversity and recognize literature as a tool for interaction between cultures and exchange of knowledge. Among the results, we emphasize the need for the inclusion of indigenous literature in schools and the training of teachers to promote debates and reflections on cultural and identity diversity. We reinforce that epistemic disobedience is a possible means to promote epistemic justice and to question the power structures that perpetuate inequality, thus contributing to a more inclusive and egalitarian education.

Keywords: Indigenous literatures; Pedagogical practices; Epistemic disobedience.

Recebido em: 30 de março de 2024.

Aceito em: 12 de abril de 2024.