

GIOVANI JOSÉ DA SILVA
MARINELMA COSTA MEIRELES
(Organizadores)

A LEI 11.645/ 2008:

UMA DÉCADA DE

AVANÇOS,
IMPASSES,
LIMITES E
POSSIBILIDADES

Appris
Editora

Ano 2008

Ministério do Trabalho e Emprego
Ministério da Previdência Social

Ata da Comissão de Trabalho, de Administração e Serviço Público
do Conselho Superior de Administração do Tribunal Superior do Trabalho

A LEI 11.645/ 2008

UMA DÉCADA DE AVANÇOS, IMPASSES, LIMITES E POSSIBILIDADES

[Handwritten signature]

Presidente do Conselho Superior do TST
Dr. [Nome]

[Handwritten signature]

Editora Appris Ltda.
1.ª Edição - Copyright © 2019 dos autores
Direitos de Edição Reservados à Editora Appris Ltda.

Nenhuma parte desta obra poderá ser utilizada indevidamente, sem estar de acordo com a Lei nº 9.610/98.
Se incorreções forem encontradas, serão de exclusiva responsabilidade de seus organizadores.
Foi realizado o Depósito Legal na Fundação Biblioteca Nacional, de acordo com as Leis nos 10.994, de 14/12/2004,
e 12.192, de 14/01/2010.

Catálogo na Fonte
Elaborado por: Josefina A. S. Guedes
Bibliotecária CRB 9/870

L525I A lei 11.645/2008: uma década de avanços, impasses, limites e possibilidades
2019 Giovani José da Silva, Marinelma Costa Meireles (Organizadores). - 1. ed. - Curitiba:
Appris, 2019.
247 p. ; 23 cm (Educação, tecnologias e transdisciplinaridade)

Inclui bibliografias
ISBN 978-85-473-2716-3

1. Ensino - Legislação. 2. Educação e Estado. I. Silva, Giovani José da, org.
II. Meireles, Marinelma Costa, org. III. Título. IV. Série.

CDD - 371.01

Livro de acordo com a normalização técnica da ABNT

Editora e Livraria Appris Ltda.
Av. Manoel Ribas, 2265 - Mercês
Curitiba/PR - CEP: 80810-002
Tel: (41) 3156 - 4731
www.editoraappris.com.br

Appris
Livraria

Printed in Brazil
Impresso no Brasil

Giovani José da Silva
Marinelma Costa Meireles
(Organizadores)

A LEI 11.645/ 2008

UMA DÉCADA DE AVANÇOS, IMPASSES, LIMITES E POSSIBILIDADES

Appris
editora

FICHA TÉCNICA

EDITORIAL	Augusto V. de A. Coelho Marli Caetano Sara C. de Andrade Coelho
COMITÊ EDITORIAL	Andréa Barbosa Gouveia - UFPR Edmeire C. Pereira - UFPR Iraneide da Silva - UFC Jacques de Lima Ferreira - UP Marilda Aparecida Behrens - PUCPR
ASSESSORIA EDITORIAL	José Bernardo dos Santos Jr.
REVISÃO	Cindy Gleyce Santos Luiz
PRODUÇÃO EDITORIAL	Lucas Andrade
DIAGRAMAÇÃO	Bruno Ferreira Nascimento
CAPA	Fernando Nishijima
COMUNICAÇÃO	Carlos Eduardo Pereira Débora Nazário Karla Pipolo Olegário
LIVRARIAS E EVENTOS	Estevão Misael
GERÊNCIA DE FINANÇAS	Selma Maria Fernandes do Valle

COMITÊ CIENTÍFICO DA COLEÇÃO EDUCAÇÃO, TECNOLOGIAS E TRANSDISCIPLINARIDADE

DIREÇÃO CIENTÍFICA	Dr.ª Marilda A. Behrens (PUCPR)	Dr.ª Patrícia L. Torres (PUCPR)
CONSULTORES	Dr.ª Ademilde Silveira Sartori (Udesc)	Dr.ª Iara Cordeiro de Melo Franco (PUC Minas)
	Dr. Ángel H. Facundo (Univ. Externado de Colômbia)	Dr. João Augusto Mattar Neto (PUC-SP)
	Dr.ª Ariana Maria de Almeida Matos Cosme (Universidade do Porto/Portugal)	Dr. José Manuel Moran Costas (Universidade Anhembi Morumbi)
	Dr. Artieres Estevão Romeiro (Universidade Técnica Particular de Loja-Ecuador)	Dr.ª Lúcia Amante (Univ. Aberta-Portugal)
	Dr. Bento Duarte da Silva (Universidade do Minho/Portugal)	Dr.ª Lucia Maria Martins Giraffa (PUCRS)
	Dr. Claudio Rama (Univ. de la Empresa-Uruguai)	Dr. Marco Antonio da Silva (Uerj)
	Dr.ª Cristiane de Oliveira Busato Smith (Arizona State University/EUA)	Dr.ª Maria Altina da Silva Ramos (Universidade do Minho-Portugal)
	Dr.ª Dulce Márcia Cruz (Ufsc)	Dr.ª Maria Joana Mader Joaquim (HC-UFPR)
	Dr. Edméa Santos (Uerj)	Dr. Reginaldo Rodrigues da Costa (PUCPR)
	Dr.ª Eliane Schlemmer (Unisinos)	Dr. Ricardo Antunes de Sá (UFPR)
	Dr.ª Ercília Maria Angeli Teixeira de Paula (UEM)	Dr.ª Romilda Teodora Ens (PUCPR)
	Dr.ª Evelise Maria Labatut Portilho (PUCPR)	Dr. Rui Trindade (Univ. do Porto-Portugal)
	Dr.ª Evelyn de Almeida Orlando (PUCPR)	Dr.ª Sonia Ana Charchut Leszczynski (UTFPR)
	Dr. Francisco Antonio Pereira Fialho (Ufsc)	Dr.ª Vani Moreira Kenski (USP)
	Dr.ª Fabiane Oliveira (PUCPR)	

PREFÁCIO

'Nossa história'

A nossa não chegou em capítulos
nem de menor a maior
como costuma acontecer,
não nos chegou desde o começo, desde o berço,
desde os primeiros dias da escola,
não nos apareceu nos livros
ou nas surpresas dos cereais ou essas coisas.
Comportou-se cruel e egoísta conosco,
manteve-se oculta como uma ladra,
como quem se resiste a dar luz... e compartilhar.
Ela nos chegou em línguas desconhecidas,
fragmentada, chegou-nos interpretada pelos inimigos,
com seus rostos e suas verdades,
foi-nos entregue suja... vazia,
despedaçada, chegou-nos em farrapos,
descalça, metralhada,
e nós a acolhemos humilhada.
Foi necessário que saíssemos
como valentes guerreiras a recuperá-la,
a limpar suas lágrimas,
suas mãos, a vesti-la de novo,
enchê-la de orgulho, lavar seus joelhos;
e quando ficou pronta a levamos pro sol,
e nossa história agora brilha bonita,
resplandecente, forte,
e caminha desde então
com o peito erguido e a cabeça alta.

Shirley Campbell Barr ¹

¹ Shirley Campbell Barr é antropóloga, militante e poeta afro-costarriquenha, descendente de jamaicanos, especializada em feminismo africano. O poema citado foi publicado em: CAMPBELL BARR, Shirley. *Rotundamente negra y outros poemas*. Madrid: Ediciones Torremozas, 2013, p. 66-67. Tradução para o português, inédita, de Bethânia Guerra de Lemos.

Entendo a bela e forte poesia da antropóloga e militante negra Shirley Campbell Barr como um chamado à reflexão sobre a importância das histórias das populações colonizadas e marginalizadas, mas, sobretudo, a entendo como uma celebração da importância da agência dessas mesmas populações para a construção e escrita dessas histórias. Esse chamado à reflexão já nos diz muito. As nossas Histórias, tanto as afro-brasileiras quanto as indígenas, estão sendo reescritas, especialmente, a partir do início do século XXI. Em relação às nossas histórias, estamos vivendo, atualmente, o processo de “limpar suas lágrimas” de “vesti-la de novo, enchê-la de orgulho, lavar seus joelhos”, tanto nas universidades quanto nas escolas do Brasil. Certamente, graças às lutas históricas dos movimentos sociais negros e indígenas que, como “valentes guerreiras”, na luta política contra o racismo e o eurocentrismo, conquistaram, inclusive, a criação de legislações que nos impulsionam e nos fortalecem nesse processo tão difícil e complexo. As lutas dos movimentos negros e indígenas são muito anteriores ao século em que vivemos. Em 2018, por exemplo, celebramos os 30 anos da promulgação de nossa Constituição Federal, também chamada de “Constituição Cidadã”, que, em função da pressão política exercida pelos movimentos sociais durante o período da redemocratização, incorporou, em seu texto, o Artigo nº 242 com a determinação de que “o ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro”.

A Constituição de 1988 marca um início de um processo no qual o próprio Estado brasileiro passa a reconhecer nossa sociedade como uma sociedade plural étnica e racialmente e passa a possibilitar a institucionalização das discussões sobre essa pluralidade, inclusive, com a criminalização do racismo, outra conquista dos movimentos sociais durante aquele período histórico. Todavia, entre a existência do texto constitucional e a sua implementação no contexto educacional, há uma série de enormes desafios. Por exemplo, superar o racismo, esse elemento estruturante de nossas desigualdades tão marcantes, e o eurocentrismo, que, como diversos autores já demonstraram, embasou historicamente a própria construção do nosso sistema educacional. Isso somente para ficarmos em dois desafios. Tanto o racismo quanto o eurocentrismo, que se retroalimentam inviabilizando a construção de uma perspectiva democrática na educação em nosso país, dificultam, em muito, a implementação do que dizia o texto constitucional desde 1988.

Mas, em 2018, celebramos também os 15 anos da Lei nº 10.639/03, que tornou obrigatório o ensino de História e culturas africanas e afro-brasileiras em nossas escolas, e os 10 anos da Lei nº 11.645/08, que complementou a lei anterior, inserindo, também, a obrigatoriedade do ensino das histórias e culturas indígenas no Brasil. Ambas as leis citadas atualizam e regulamentam aspectos legais em “vigor” desde 1988, alterando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 e fortalecendo esforços políticos e epistemológicos no sentido de transformar a educação no Brasil e de contribuir nas lutas contra o racismo e o eurocentrismo nas nossas escolas e universidades.

O que temos feito nos últimos 30 anos em torno desse debate pode parecer pouco, mas, se levarmos em consideração o tempo da construção de nossa sociedade e o momento em que o Estado finalmente começa a reconhecer as populações negras e indígenas como sujeitos políticos e passa a tornar possível a criação de mecanismos e legislações para possibilitar o ensino de nossas histórias afro-brasileiras e indígenas nas escolas, tenho certeza de que avançamos no sentido de promover uma educação mais democrática em nosso país. Os textos que compõem este livro são evidências nesse sentido. Muito ainda há que ser feito para que a Constituição Federal seja “letra viva” em nossa sociedade. Ainda mais em tempos tão difíceis como os que vivemos no Brasil, de tantos e recentes golpes.

Compreendendo o ato de educar como um ato político, como dizia Paulo Freire, talvez seja um bom momento para que nós, professores e professoras, assim como na poesia de Shirley e em diálogo com as histórias de lutas dos movimentos sociais negros e indígenas, imbuídos do compromisso político com a construção de uma educação de fato democrática em um país tão plural e tão desigual, aumentemos os nossos esforços no processo de “limpar suas lágrimas” de “vesti-la de novo, enchê-la de orgulho, lavar seus joelhos”, para fazermos com que, com a ajuda das contribuições presentes neste livro que está em suas mãos, as nossas histórias afro-brasileiras e indígenas possam “caminhar” nas escolas de todo o país “com o peito erguido e a cabeça alta”.

Prof. Dr. Amílcar Araujo Pereira

Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ

APRESENTAÇÃO

Os textos reunidos neste livro são absolutamente pertinentes para uma reflexão educacional do país. Ao se dedicarem à trajetória de uma proposta curricular aparentemente simples – a obrigatoriedade do ensino das histórias e culturas dos povos africanos, afro-brasileiros e indígenas no Brasil – autores de lugares acadêmicos diferentes abordam as implicações derivadas da Lei nº 11.645, de 2008, ao completar dez anos de vigência. O tema desta obra tem, como ponto de partida, o currículo proposto por uma lei que se apresenta aos educadores com uma redação objetiva e simples, porém se insere em um percurso complexo. Essa lei constituiu-se de forma conturbada nos espaços legislativos após a promulgação da Lei Federal nº 10.639 de 2003 e, a partir desse ano até 2008, entre idas e vindas de relatores da Câmara dos Deputados e do Senado Federal, conseguiu tornar-se conteúdo escolar obrigatório nas escolas brasileiras.

O momento da escrita dos textos que compõem este livro corresponde, portanto, a um intrincado contexto político no qual as atuais reformas educacionais decorrentes da BNCC – Base Nacional Comum Curricular, com seus pressupostos tecnológicos submetidos a uma ordem de mundialização econômica e cultural, defrontam-se com outras formulações e fundamentos curriculares. Dessa forma, tornou-se fundamental a indagação sobre o futuro de uma proposta singular e originária de referenciais curriculares humanísticos, com base na valorização da diversidade étnica e cultural da nossa sociedade. E foi, portanto, em tais contextos que autores de diversas regiões do país nos apresentam configurações dos avanços, assim como de impasses do ensino da história e cultura indígena nas escolas e em cursos de formação de professores.

Alguns dos textos proporcionam uma visão da complexidade das formas diferenciadas das políticas públicas locais, assim como dos setores acadêmicos, para implementar uma proposta curricular que redireciona os pressupostos do eurocentrismo capitalista dominante na história da educação

brasileira. Nessa perspectiva, ações e reações permeiam os currículos em ação nas salas de aula e, exatamente pela abordagem de problemáticas de experiências vividas por alunos e professores, merecem reflexões por parte de todos os educadores comprometidos com uma educação democrática. E, ainda é importante destacar, nesta obra, os textos que se dedicam às análises sobre a história indígena, lembrando sua ampliação a partir da Lei nº 11.645/08, e em sua nova caracterização sobre os povos indígenas como pertencentes também à história do presente, que vivem em todo o país, do Sul ao Norte, no campo e nas cidades.

Autores tecem reflexões sobre ampliação da produção historiográfica em diferentes momentos de contato das populações nativas com os europeus, além de destacar a diversidade dos povos indígenas e as formas peculiares com que se aproximavam, negociavam ou se afastavam dos invasores brancos e como, ainda, constituem suas histórias de relações com a sociedade nos dias atuais. Entretanto, nas análises, há advertências também sobre o predomínio de interpretações baseadas nos modelos eurocêntricos de produzir e escrever História e apresentam os pressupostos de decolonização histórica que merecem reflexão, notadamente sobre procedimentos metodológicos decorrentes de introdução de novas fontes por parte dos que se dedicam a essa temática.

A leitura de muitos desses autores oferece uma reflexão sobre as perspectivas de produção historiográfica em diálogos com outras Ciências Humanas – a Arqueologia, a Antropologia, a Linguística, que favorecem estudos de sociedades em suas diversidades étnicas e culturais e em diálogos com os próprios indígenas e seus historiadores. Trata-se, portanto, de uma obra aparentemente dedicada a uma temática específica, mas que nos remete às expectativas do futuro da educação brasileira ao se comprometer como uma produção que se articula ao conhecimento democrático e plural para nossa sociedade.

Prof.^a Dr.^a Circe Maria Fernandes Bittencourt

Professora do Programa de Educação: História, Política, Sociedade – EHPS – da

Faculdade de Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

Professora aposentada da Faculdade de Educação da USP

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1

O EQUILÍBRIO DE HISTÓRIAS: EXPERIÊNCIAS NO ENSINO DE HISTÓRIA POR MEIO DE NARRATIVAS AFRICANAS E INDÍGENAS....15

“Estamos numa empreitada de descolonizar as nossas mentalidades e a universidade tem papel fundamental nisso”	17
“Somos povos! Somos ancestralidade”	24
“Vamos realizar o sacrifício e deixar a culpa na soleira da porta dos espíritos”	31
“Um ser humano é humano por causa de outros seres humanos”	36
Referências	38

CAPÍTULO 2

BALANÇOS, COMPARAÇÕES E SENSIBILIDADES: O LUGAR DA LEI Nº 11.645/2008 NAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS DO PARÁ.....43

Introdução	43
Entrecruzando percursos: as africanidades nos currículos de História no ensino superior no Pará	47
O (não) lugar dos índios nos currículos dos cursos de História no Pará	61
Considerações finais.....	73
Referências	74

CAPÍTULO 3

“OS EMBARAÇOS DA CIVILIZAÇÃO”: INDÍGENAS NOS MANUAIS DE HISTÓRIA DO BRASIL ADOTADOS NO COLÉGIO PEDRO II (1838-1898) E A PERSISTÊNCIA DA TRA(D)IÇÃO DIDÁTICA NO TEMPO PRESENTE.....79

“Novos” protagonistas para uma “velha” História do Brasil	79
O colégio “modelo” de ensino seriado e os quatro primeiros manuais de história do Brasil.....	84
Os indígenas do Brasil no <i>Resumo e Compêndio</i> dos militares e nas <i>Lições</i> dos médicos-professores	92

O (não) lugar do indígena na História do Brasil.....	102
Fontes.....	104
Referências.....	105

CAPÍTULO 4

INCLUSÃO DAS HISTÓRIAS AFRO-BRASILEIRA, AFRICANA E INDÍGENA NOS CURRÍCULOS DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO AMAPÁ: UMA ANÁLISE DO PLANO CURRICULAR DE 2009

Introdução.....	111
Currículo, diversidade e ensino de História.....	111
Inclusão das temáticas afro-brasileira, africana e indígena nos currículos de História do estado do Amapá.....	113
Considerações finais.....	120
Referências.....	129
	130

CAPÍTULO 5

AS FORMAÇÕES INICIAL E CONTINUADA CONSTROEM NOVOS APORTES PARA A REFLEXÃO SOBRE DIVERSIDADE APONTADA PELOS ARTIGOS 26 E 79 B DA LDB: REALIDADE OU UTOPIA?

Introdução.....	133
Diversidade e crença religiosa: um desafio na efetivação da educação plural?.....	133
A formação continuada e inicial, as práticas religiosas e a diversidade.....	137
Referências.....	144
	148

CAPÍTULO 6

ONDJAKI E RENÊ KITHÄULU: UMA PROPOSTA *DECOLONIAL* AO CUMPRIMENTO DA LEI Nº 11.645/ 2008

Introdução – ecologia de saberes.....	153
Lei nº 11.645/2008: descolonizar a educação para emancipação social.....	153
Ondjaki: conversas sobre literatura africana e afro-brasileira	157
Renê kithäulu: uma vida entre a aldeia e a cidade.....	162
Considerações finais: “Não existe pecado ao sul do Equador”	170
Referências.....	176
	178

CAPÍTULO 7

DO CABURAI AO CHUÍ:

ENTRELAÇANDO SABERES DE POVOS INDÍGENAS À REALIDADE

BRASILEIRA – SUBSÍDIOS À LEI 11.645/ 2008	185
Introdução.....	185
Povos indígenas em Roraima: das “muralhas do sertão” à atualidade.....	186
Povos indígenas no Rio Grande do Sul.....	191
Povo Guarani: sociedade de horticultores.....	193
O povo Kaingang: sociedade sociocêntrica.....	198
Modelo tradicional.....	199
Modelo atual.....	206
Povo Charrua: a etnogênese.....	209
Considerações finais.....	211
Referências.....	212

CAPÍTULO 8

RAZÃO E SENSIBILIDADE NO ENSINO DE HISTÓRIA NO BRASIL:

REFLEXÕES SOBRE CURRÍCULOS, FORMAÇÃO DOCENTE E LIVROS

DIDÁTICOS À LUZ DA LEI Nº 11.645/ 2008	215
Considerações iniciais.....	215
Currículos de História e a BNCC: múltiplas versões	218
(De)Formação do professor de História.....	222
Livros didáticos de História: eurocentrismo, estereotipagem e negação.....	227
Considerações finais.....	233
Referências.....	235

SOBRE AUTORES E COLABORADORES	239
--	------------

CAPÍTULO 1

O EQUILÍBRIO DE HISTÓRIAS: EXPERIÊNCIAS NO ENSINO DE HISTÓRIA POR MEIO DE NARRATIVAS AFRICANAS E INDÍGENAS

Claudia Mortari e Luisa Tombini Wittmann

A promulgação das Leis Federais nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008¹, que instauraram a obrigatoriedade do ensino de história e cultura africana, afro-brasileira e indígena em todo âmbito do currículo escolar brasileiro, contribuiu para a discussão, proposição, ampliação e produção de conhecimentos no campo das Ciências Humanas, possibilitando a visibilização de diversas experiências de sujeitos de origens africanas e indígenas. Juntamente a esses dispositivos legais, é preciso referenciar as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e as Diretrizes Operacionais para Implementação da História e das Culturas dos Povos Indígenas na educação básica, instituídas em 2004 e 2016, respectivamente. Como sabemos, os relatórios que acompanham ambas as diretrizes são portadores de orientações significativas para sua implementação. Tais dispositivos legais contribuíram para que ocorresse, também, um alargamento essencial da reflexão histórica que coloca em cena histórias e culturas distintas e diversas, porém conectadas, em diferentes épocas e lugares. No entanto, tal tarefa encontra um desafio pontual: superar uma concepção eurocêntrica/colonial

¹ É sabido que o sistema de educação brasileiro é regulamentado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), promulgada sob o número 9.394/1996. A Lei nº 10.639/03 alterou um dos artigos da LDB e foi modificada novamente pela Lei nº 11.645/08, que instituiu a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena. Optamos também por referenciar a Lei nº 10.639/03 para demarcar a sua importância histórica e política, representativa da luta empreendida pelos movimentos sociais, em especial, os Movimentos Negros Brasileiros.

sobre o mundo que resulta no epistemicídio, ou seja, na invisibilidade e exclusão de saberes e histórias das Áfricas² e Américas, ainda significativamente presentes no cotidiano brasileiro e, especificamente, nos diversos espaços de produção de conhecimento, incluindo o universitário, espaço em que nos situamos. Tal permanência torna necessário o posicionamento epistemológico e político de questionamento do saber epistêmico ocidental/colonial e o descentramento do eurocentrismo e a valorização das teorias e epistemologias do sul que pensam com e a partir de corpos e lugares étnico-raciais/sexuais que foram subalternizados pelo processo histórico da colonialidade (GROSGUÉL, 2008).

Nesse sentido, o objetivo deste capítulo é explicitar, a partir da experiência de ensino no Curso de História da Udesc (Universidade do Estado de Santa Catarina), as possibilidades e os desafios do uso de narrativas nas disciplinas de História de África e História Indígena³. As narrativas africanas e indígenas evidenciam experiências, visões e formas de ser, estar, viver e ler o mundo e, portanto, expressam dinâmicas, histórias, lutas e memórias de grupos diversos, contribuindo para a ampliação do conhecimento e para a dignidade humana (CASTRO-GÓMEZ, 2007; MBEMBE, 2014; MUDIMBE, 2013; QUIJANO, 2005; MIGNOLO, 2003)⁴. O trabalho, pautado nas questões teóricas colocadas pelos estudos pós-coloniais e decoloniais⁵, comprometido com a interpretação decolonizada acerca

² Aqui se trabalha com a ideia de Histórias das Áfricas no plural, objetivando reconhecer que, apesar de alguns elementos culturais comuns em populações de amplas regiões do continente, essas se caracterizam, sobretudo, pela diversidade. Romper com uma perspectiva racializada e homogênea das experiências históricas das populações africanas no passado, e no presente, é fundamental para a desconstrução dos essencialismos e objetificações que recaem sobre o continente desde o início da modernidade. Sobre essa questão, ver Mbembe (2014). Seguindo a mesma ideia, o uso do plural, ao se referir aos indígenas, colabora com o reconhecimento e a compreensão da pluralidade étnica e cultural e das singularidades históricas vivenciadas por povos originários distintos.

³ Nos currículos dos Cursos de Licenciatura e Bacharelado em História, as disciplinas África I (2ª fase), África II (3ª fase) e História Indígena (6ª fase) são obrigatórias. Estão articuladas, também, com as atividades de pesquisa e extensão, desenvolvidas pelas professoras vinculadas ao AYA - Laboratório de Estudos Pós-Coloniais e Decoloniais (Udesc/Faed).

⁴ Escritas, sonoras e audiovisuais. A escolha por tais suportes de memória deve-se a um posicionamento epistemológico: são nessas narrativas, produzidas pelos próprios sujeitos históricos, que pensamos ser possível acessar suas vozes, corpos, saberes e movimentos que expressam suas visões de mundo e que colocam em questionamento conhecimentos engessados e fechados em si mesmos, numa perspectiva colonial.

⁵ Evidentemente, não se trata de desconsiderar as especificidades e heterogeneidades teórico-metodológicas que marcam os dois grupos e o seu interior, mas, sim, de considerar, aqui, que há um foco em comum: a crítica ao eurocentrismo e à colonialidade.

das histórias de populações indígenas e africanas, propõe uma posição de construção de conhecimento *sobre, com e a partir de lócus de enunciação*⁶ e epistemologias outras. Objetiva-se contribuir para fomentar o desenvolvimento de reflexões em torno da construção do conhecimento histórico e de ensino de História que coloquem em pauta, no âmbito universitário, e para além de ele, a discussão acerca da colonialidade do poder, do ser e do saber e que proponham não só a inclusão de conhecimentos novos, mas o questionamento do saber epistemológico.

“Estamos numa empreitada de descolonizar as nossas mentalidades e a universidade tem papel fundamental nisso”⁷

“Somos gente verdadeira”⁸, ressalta Daniel Munduruku, literato, indígena do grupo Munduruku. “A África é gente de verdade”⁹, afirma Chinua Achebe, escritor, africano do grupo Igbo e de nacionalidade nigeriana. Ambos, ao partir de seus *lócus de enunciação*, expressam uma perspectiva central acerca de suas próprias existências: a humanidade e a agência, em contraponto a uma visão hegemônica de objetificação das populações indígenas e africanas, no passado e no presente. Tal afirmação, que pode parecer simples e óbvia, tem como objetivo realizar uma provocação, visando a abrir possibilidades para o reconhecimento e as ações de aprendizados novos e mútuos que, necessariamente, devem partir de um posicionamento desestabilizador e decisivo na leitura dos aportes discursivos que fundamentam e moldam o pensamento ocidental, deslocando o lugar no qual modelos de análise, em especial os históricos, são pensados. Nesse sentido, trata-se, efetivamente, de considerar as visões e as formas de ser e de estar no mundo expressas em diferentes suportes de memórias e, em especial, as narrativas históricas

⁶ Para Grosfoguel (2008), *loci* de enunciação é o lugar geopolítico e corpo-político do sujeito que fala, marcado pelo lugar epistêmico étnico-racial/sexual/de gênero, pois nossas experiências e impressões acerca de tudo o que temos contato são demarcadas por meio dele.

⁷ Fragmento do discurso de Ailton Krenak na cerimônia de recebimento do título “Professor *Honoris Causa*” pela UFJF em fevereiro de 2016 (KRENAK, 2016a).

⁸ Fragmento da fala de Daniel Munduruku no X Encontro de escritores e artistas indígenas no Rio de Janeiro, em junho de 2013 (MUNDURUKU, 2013).

⁹ Fragmento de um ensaio intitulado “A África é gente de verdade”, escrito em 1998 pelo africano Chinua Achebe (1998 *apud* ACHEBE, 2012, p. 60).

não ocidentais (africanas e indígenas) como conhecimento e teoria, rompendo com uma perspectiva de pensamento colonial que as subalternizam, colocando-as apenas como produtoras de folclore ou cultura.

Essa postura está pautada no que se denomina giro-decolonial, que se constitui de um movimento teórico, ético, político, prático e epistemológico, que busca questionar a lógica da modernidade/colonialidade (MIGNOLO, 2003). Tal perspectiva implica, também, o exercício da crítica às antigas dicotomias periferia/centro, cosmopolitismo/ruralismo, civilizado/selvagem, negro/branco, norte/sul. Assim, a tarefa de imaginar o nosso mundo pós-colonial implica, dentre outras questões, necessariamente, a deslocção, inversão ou até implosão do pensamento dual eurocêntrico (COSTA, 2006). Nesse sentido, torna-se possível o diálogo de saberes, a convivência de diferentes formas culturais de conhecimento sem que estejam submetidos à hegemonia da *episteme* ocidental, constituindo-se num dos caminhos possíveis para a árdua empreitada de decolonização (CASTRO-GÓMEZ, 2007, p. 87).

Como coloca Chinua Achebe:

Não, não há nenhuma obrigação moral de escrever de maneira específica. Mas há a obrigação moral, eu acho, de não se aliar com o poder contra os oprimidos. Eu acho que um artista, na minha definição da palavra, não é alguém que toma partido do governo contra seus governados oprimidos. Isso é diferente de prescrever um jeito que um escritor deve escrever. Mas eu acho que a decência e civilidade insistiriam que você tomasse o partido do oprimido. (ACHEBE, 2000, s/p)

Evidentemente, trata-se de um enorme desafio para o trabalho desenvolvido na academia e nas escolas. Por outro lado, é preciso reconhecer que já houve avanços na ampliação da produção do conhecimento e na prática pedagógica no campo da história indígena, dos estudos africanos e no ensino de História, principalmente, devido à atuação das próprias populações indígenas, africanas e afro-descendentes em suas lutas por direitos.

A história da escola dentro de territórios indígenas no Brasil é repleta de violências físicas e simbólicas. Até recentemente, as experiências esco-

lares dos indígenas envolviam proibição da língua materna e até mesmo castigos físicos. Essa escola tradicional colonial tinha o objetivo de educar para civilizar, ou seja, integrar pessoas cuja identidade era considerada transitória pelo Estado. Para a política indigenista, pelo menos até a conquista do direito à diferença com a Constituição Federal de 1988, os indígenas estariam fadados ao desaparecimento; ideia que marca, inclusive, o pensamento historiográfico oitocentista com ressonâncias no senso comum contemporâneo. Atualmente em crescimento populacional e num processo de reforço identitário, povos indígenas distintos exigem uma escola (quando a reivindicam) diferenciada e intercultural que valorize de maneira equilibrada os conhecimentos indígenas e não indígenas. Essa visão, afirma o antropólogo Gersem Baniwa, “tem a ver com a necessidade dos índios aproveitarem as coisas boas da escola e da universidade para estabelecer uma relação menos assimétrica com a sociedade dominante e construir correlações de forças menos desiguais” (2012, p. 130). A educação formal tornou-se, nesse sentido, um caminho para o fortalecimento de culturas e de comunidades originárias. Domina-se os códigos da sociedade não indígena sem deixar de ser quem se é.

A inserção dos indígenas no ensino superior aumentou significativamente a partir do início do século XXI, garantida pelas políticas públicas hoje ameaçadas. São inúmeras as instituições universitárias que não só inserem, mas têm que garantir a permanência de estudantes indígenas por meio de apoio financeiro e, também, psicológico. O que se verifica é que jovens indígenas empenham-se para conviver num espaço preponderantemente branco e alicerçado na escrita, encaram o desafio de estabelecer um diálogo intercultural e se apropriar de novos saberes. A pergunta fundamental, invertendo a lógica colonial é: o que as universidades aprendem com os saberes indígenas?

As universidades ainda aproveitam muito pouco dos conhecimentos, da sabedoria que os índios levam consigo para a universidade. Eu não tenho a menor dúvida do inverso: os povos indígenas aproveitam tudo. [...]. Porque se houver reciprocidade no aproveitamento dos diferentes saberes indígenas e não indígenas na academia, todo mundo ganha com isso. Se um dia a gente conseguisse, por exemplo, aproveitar

bem complementarmente os conhecimentos dos índios com relação a plantas medicinais e da medicina tradicional com a medicina científica, todo mundo sairia ganhando, índios e não índios. Nossa, que riqueza teríamos! (BANIWA, 2012, p. 140)

O escritor Daniel Munduruku é categórico ao afirmar que “os indígenas se aproveitam mais do conhecimento ocidental do que o Ocidente se aproveita do conhecimento indígena. Ora, quem será mais inteligente nessa história? O indígena faz muito mais esforço para entender o Brasil, do que o Brasil para entender os indígenas. E nisso quem perde é o próprio Brasil” (MUNDURUKU, 2016). Ailton Krenak, uma das maiores lideranças do movimento indígena brasileiro, partilhou, na ocasião do recebimento do título de doutor *honoris causa* pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), em 2016, que estava honrado e que mantinha a serenidade diante de tamanha celebração por ser um sujeito coletivo, e não um sujeito no sentido singular da palavra. Aquela era uma vitória dos povos indígenas, das comunidades negras, dos quilombolas e de outras comunidades invisibilizadas que se sentiam reconhecidos por aquela homenagem. Indo além, instigou.

Eu acredito que nossas universidades devem considerar a possibilidade de radicalizar no entendimento de que existe um notório saber em diferentes segmentos da nossa comunidade, da nossa sociedade, que não são apenas honoríficos, são notórios conhecimentos. Nós devemos respeitar, avaliar e trazer para o conceito da pesquisa, do fazer conhecer, do fazer saber, para que esses saberes não sejam só simbólicos, para que eles não sejam só referências simbólicas ou folclóricas, que a gente não insista em chamar de conhecimento popular aquilo que cura, aquilo que prolonga a vida, aquilo que cria maneiras de relacionamento sociáveis, que diminui a violência, que diminui os atritos entre diferentes segmentos da nossa comunidade. (KRENAK, 2016a, s/p).

Ailton Krenak é professor do projeto federal “Encontro de saberes nas universidades brasileiras”, que busca propiciar um espaço de experimentação pedagógica e epistêmica que coloque em diálogo o mundo acadêmico, alicerçado (ainda) na escrita e num modelo eurocêntrico, e o mundo dos saberes tradicionais, centrado na oralidade de grupos subalternizados, entre eles, indígenas e africanos. Nesse sentido, Krenak é certo:

O mundo exige novas posturas com relação à ideia da ciência, da pesquisa, do conhecimento. Os cânones que orientaram o conhecimento até hoje, eles ficaram muito limitados à visão europeia, à visão colonial. Nós estamos numa empreitada de descolonizar as nossas mentalidades e a universidade tem papel fundamental nisso (KRENAK, 2016a, s/p).

A caminhada foi e é de muita luta, por isso, Krenak considerou aquele um momento de partida, e não de chegada.

Por sua vez, no que diz respeito às populações afro-brasileiras, essas também, devido às políticas públicas, têm adentrado os muros das universidades, exigindo serem reconhecidas e respeitadas (e não somente incluídas). Tal posicionamento tem implicações nos questionamentos em torno da permanência do eurocentrismo/colonialidade nos componentes curriculares de forma que se tem exigido a visibilização e incorporação de temáticas que evidenciem, no passado e no presente, experiências, trajetórias, fazeres, percepções de mundo de populações africanas e afro-descendentes. E encontram ressonância no campo da historiografia e, em especial, foco de abordagem dessa discussão, no dos chamados Estudos Africanos¹⁰, de forma que, nos últimos anos, tem ocorrido uma ampliação de produções acadêmicas¹¹ com temáticas diversas, bem como perspectivas de análise e aportes teóricos e metodológicos, contribuindo para a problematização e visibilização das experiências de diferentes sujeitos históricos. No entanto, considera-se, ainda, a necessidade de abertura para a incorporação de narrativas expressas em diferentes suportes de memórias, produzidas pelos próprios africanos (e indígenas), bem como a sua produção acadêmica. Como pensar a produção do conhecimento histórico e o ensino de História de África, por exemplo, se nos voltássemos ou deslocássemos o *locus de enunciação*, para homens e mulheres de diversas nacionalidades africanas? O que as universidades aprendem com os saberes africanos?

¹⁰ Aqui, entendemos a produção não somente acerca das Áfricas, mas, também, das experiências das populações de origem africana na diáspora.

¹¹ Vale destacar, aqui, a expansão das pesquisas e dos estudos no Brasil no campo dos estudos africanos e, em especial, da História da África como, também, consequência da aprovação dos dispositivos legais, o que tem contribuído para a produção e difusão do conhecimento (MORTARI, 2016). Recentemente, a obra organizada por Josér Rivair Macedo (2016), apresenta uma importante contribuição para o conhecimento acerca do pensamento africano no século XX.

Aqui, de forma bastante sutil, está colocada essa perspectiva no uso do próprio termo *de* e não *da* África. De acordo com o marfinês radicado na República do Benin, Paulin Hountondji: “quão africanos são os chamados estudos africanos? Por exemplo, por história africana entende-se normalmente o discurso histórico *sobre* África, e não necessariamente um discurso histórico proveniente de África ou produzido por africanos [...]” (2010, p. 133; grifo do autor). Nessa direção, de acordo com Macedo (2016a, p. 283), o pesquisador senegalês Ousmane Oumar Kane, recentemente, apontou a necessidade de repensar os pressupostos ocidentais (europeus ou africanos) para a produção do conhecimento e do entendimento de África, incorporando a contribuição intelectual do islã e dos autores (africanos ou não) de língua árabe, ampliando o repertório de possibilidades de interpretação sobre o continente e suas populações. Esses dois exemplos nos convocam para a necessidade de reconhecer o protagonismo dos africanos na construção de interpretações e narrativas marcadas pelos seus *loci* de enunciação e, portanto, pela sua experiência social e histórica pautadas numa “tradição de conhecimento em todas as disciplinas e com base em África” (HOUNTONDJI, 2010, p. 141), e que precisam ser conhecidas e ouvidas. Evidentemente, esse posicionamento não implica considerar que apenas africanos possuam a exclusividade como produtores de conhecimentos e que possam falar sobre si, desconsiderando ou negando narrativas outras realizadas por estudiosos de diferentes nacionalidades na Europa ou nas Américas. É imprescindível assumir uma postura sensível para que seja possível ouvir as suas vozes, suas criações culturais e históricas, seus conhecimentos ou forma de concebê-los enquanto tal. Por outro lado, pesquisadores(as) não africanos poderiam contribuir nesse sentido a partir da sua própria perspectiva e contexto histórico (HOUNTONDJI, 2010, p. 142). Tal postura implica, ainda, a incorporação de amplo suporte de memórias e *corpus* bibliográfico: narrativas literárias, filosóficas, históricas, sociológicas, orais, visuais, corporais, tendo como perspectiva central o princípio da diversidade, de forma que seja possível construir uma interpretação e uma explicação da existência de contextos e de sociedades diversas e complexas constituintes do continente africano.

Nesse sentido, o alcance das políticas de ação afirmativa e dos dispositivos legais educacionais como as leis federais nº 10.639/03 e nº 11.645/08 depende, também, desse alargamento das formas narrativas. Entendemos que

esse é um caminho importante para a construção da diversidade praticada, rumo ao que poderíamos chamar de um equilíbrio das histórias (ACHEBE, 2013), em que essas populações deixam de ocupar espaços predeterminados nas narrativas sobre o passado para tornarem-se pessoas ativas, não só da história, mas de suas formas de fazer e contar. Esses e outros elementos funcionam não apenas como produtores de sentido, mas como canais de identificação, de construção da empatia. O processo de geração de empatia, durante a absorção de uma história, acontece quando a narrativa nos transporta para o mundo da personagem, fazendo com que nos identifiquemos com ela, com seu grupo, com suas lutas. A nosso ver, a implementação dos dispositivos legais depende de uma compreensão de histórias e culturas africanas e indígenas que seja fruto desse processo de empatia, de modo que sejam incorporadas no todo social suas reivindicações.

Como afirma Chinua Achebe,

[...] se alguém conta uma história sobre algo que você não gosta, conte outra história sobre você mesmo que você gosta, que também é verdade e contrapõe a que lhe foi contada – não vamos entrar no mérito da deslegitimação da outra história, especialmente se esta é verdadeira, mas criar uma situação em que existe uniformidade. Nós temos que fazer esse tipo de coisa em larga escala – para mudar a imagem dominante de África que tem sido formada há centenas de anos. [...] E isso é realmente algo que eu desejo ver neste século – a balança das histórias, onde todas as pessoas estarão hábeis para contribuir com a própria definição, onde nós não somos vítimas dos relatos de terceiros. Isso não quer dizer que ninguém nunca mais possa escrever sobre outro alguém – eu acho que podem, mas aqueles que vêm escrevendo [colonizados], poderiam também participar no fazer dessas histórias. (ACHEBE, 2013, s/p).

É, portanto, necessário e urgente o conhecimento e o aprendizado a partir de saberes diversos em uma sociedade que é plural. Nesse sentido, as instituições educacionais brasileiras devem construir práticas educativas que colaborem com um equilíbrio de histórias, ao aprender com conhecimentos indígenas e africanos, por meio da discussão de materiais diversos produzidos por eles mesmos. Constrói-se, assim, conhecimento por meio de sabedorias

provenientes de pessoas que foram marginalizados pelo processo histórico, no passado e no presente, mesmo dentro de uma estrutura universitária eurocêntrica.

Como nos alerta Castro-Gómez (2007), o pensamento e a estrutura universitários são partes da estrutura triangular da colonialidade: colonialidade do poder, colonialidade do ser e colonialidade do saber. Ambos sendo, portanto, lócus privilegiado (e ainda hegemônico) na produção e fiscalização do conhecimento pautado no modelo epistêmico moderno/colonial. No entanto, mudanças são possíveis por meio da flexibilização transdisciplinária e da transculturização do conhecimento. O diálogo de saberes e a convivência de diferentes formas culturais de conhecimento, sem que estejam submetidos à hegemonia da *episteme* ocidental, seriam um dos caminhos para a árdua empreitada de *decolonização* da universidade (CASTRO-GÓMEZ, 2007), como apontado nas reflexões realizadas até aqui a partir dos próprios africanos e indígenas citados.

Diante das questões colocadas até o momento, que foram centrais para a reflexão de nossas práticas de ensino, pesquisa e extensão no âmbito da universidade¹², o que podemos aprender com indígenas e africanos, a partir de suas narrativas, que nos possibilita construir interpretações outras do passado? É possível a formulação de categorias novas de análise histórica a partir de seus saberes compartilhados? É a partir dessas questões que podemos refletir sobre tempo e ancestralidade, categorias essenciais para a História e para os povos originários e africanos.

“Somos povos! Somos ancestralidade.”¹³

No que diz respeito aos povos originários, é necessário que se reconheça, por um lado, a sua pluralidade étnica e cultural; por outro, a vivência

¹² Aqui, é preciso apontar que, nas atividades que desenvolvemos, a indissociabilidade entre pesquisa, ensino e extensão é princípio fundamental. Sobre os projetos, ver: <http://www.faed.udesc.br/?id=2395>; ayalaboratorio.com. Concebemos as ações universitárias enquanto um lócus de exercício de prática docente, de pesquisa e de extensão indissociáveis e articuladas a partir de uma relação dialógica com a sociedade. Pensamos, dessa forma, contribuir para a articulação entre teoria e prática na produção do conhecimento, a democratização deste, bem como para a formulação de concepções e ações curriculares, visando à transformação das práticas sociais no âmbito da educação antirracista.

¹³ Frase de Munduruku, retirada do texto de Kayapó (2014, p. 52).

comum pautada na ancestralidade. Nesse sentido, Daniel Munduruku é provocativo.

Não existem índios no Brasil! É comum se afirmar que os antigos habitantes do Brasil são índios. Isso não é verdade. Este é um equívoco muito grande, que tem diminuído a complexa diversidade indígena. É um apelido engendrado na mente do povo brasileiro. Somos mais que um apelido. Somos mais que um conceito vazio. Somos povos! Somos gente verdadeira. Somos ancestralidade. (MUNDURUKU, 2013 *apud* KAYAPÓ, 2014, p. 52).

Ao refutar o genérico termo “índio”, Munduruku ressalta a diversidade e a ancestralidade como essência do ser indígena, que vivencia o tempo numa articulação constante entre passado e presente. Para o povo Munduruku, diz ele, “só existem dois tempos: o tempo do passado, que é o tempo da memória, e o tempo do presente, que é o tempo do agora. Na língua Munduruku, não existe a palavra futuro, simplesmente porque o futuro não existe” (MUNDURUKU, 2016, s/p). Não se almeja, como no tempo linear ocidental, congelar um tempo que não temos por meio de uma expectativa de felicidade futura. A quebra no tempo Munduruku, todavia, “é feita justamente pelos chamados rituais de passagem. Nós cortamos, dividimos, digamos assim, o presente de cada fase” (MUNDURUKU, 2016, s/p). Ao vivenciar cada presente de maneira adequada, um Munduruku pode se tornar um dia um avô, ou mesmo um respeitado ancião tataravô. Esses são os referenciais da comunidade, aqueles que criam o espírito das crianças por meio do contar histórias. É um processo educativo que faz os sujeitos perceberem seu pertencimento àquela cultura específica. Daniel Munduruku anuncia, inclusive, que se expressa como um cidadão que pertence a uma cultura ancestral, não como um suposto porta-voz do “índio” romantizado ou desqualificado que está na cabeça do não indígena. Revela, porém, aspectos que conectam culturas indígenas distintas, como por exemplo, o pensamento circular, que vincula história, memória, oralidade, ancestralidade, tempo.

As histórias indígenas, sobretudo, mas as histórias em geral, têm um componente que a gente esquece: normalmente elas são cíclicas ou circulares. O pensamento indígena é um

pensamento circular. O que significa isso? Significa que a gente pensa em forma de espiral. Espiral é aquela mola que dá uma volta e se encontra novamente no mesmo ponto. A espiral como pensamento é essa volta ao passado necessária – é importante que a gente faça esse caminho de buscar no passado os sentidos da nossa existência para podermos dar valor ao momento em que a gente vive. O povo indígena não nega a sua memória, não nega a sua história. O tempo inteiro ele busca no passado os sentidos para atualizar sua existência no presente. Então, quando pensamos nas populações indígenas vivendo nos dias de hoje, temos que considerar que elas estão fazendo uma atualização da própria história. Vocês sabem que a cultura é algo dinâmico. Não existe cultura parada no tempo. (MUNDURUKU, 2016, s/p).

Articula-se o passado e o presente numa constante atualização da história, uma história de uma cultura originária e ao mesmo tempo dinâmica. É essa visão de mundo que leva Daniel Munduruku, por exemplo, a criar um blog chamado “Mundurukando” e a reverenciar, constantemente, o seu avô Apolinário em suas falas e escritas. Meu avô, diz ele, “falava duas coisas que para mim sempre foram muito importantes. Uma delas alimenta minha passagem nesse mundo e é referente ao tempo. Meu avô dizia assim: se o momento atual não fosse bom, não se chamaria presente” (MUNDURUKU, 2016, s/p). O presente como um presente possibilita que cada fase da vida seja vivida plenamente: “essas fases são fundamentais para que cada segmento sirva como base para o que vem antes e depois dele. Ser criança é ser criança. Ser adolescente é ser adolescente. Ser adulto é ser adulto. E ser velho é ser velho. Ponto final” (MUNDURUKU, 2016). Esse é o tempo da vida, pessoal e coletiva, de comunidades que além dos anciãos, têm como mestres, também, as crianças. O tempo de ser criança é também o tempo de ensinar.

Há mestres de sabenças ancestrais, como os avós, e mestres de saberes ligados ao embrião da humanidade, as crianças, aquelas que nascem mais para ensinar do que para aprender. Por isso, perguntar para uma criança o que ela quer ser quando crescer é uma ofensa. Como se ela fosse receber um crachá de ‘ser’ só quando adulto. Isso é apagar o que ela já é. (KRENAK, 2016b, s/p).

O tempo indígena não é o tempo do relógio ocidental, que conta os segundos incessantemente. Voltamos a perguntar: é possível trabalhar com essas questões em salas de aula, inclusive da universidade? Na disciplina História Indígena, na Udesc, o semestre inicia-se com uma apresentação dos alunos(as) a partir da pergunta: quem é você? Trata-se de um compartilhamento de características e histórias pessoais, mas também do reconhecimento do lugar que cada um ocupa na sociedade em que vivemos. São partilhados desafios, sobretudo, relacionados à raça/etnia, classe e orientação sexual numa sociedade desigual e discriminatória, além de transtornos psíquicos cada vez mais comuns na contemporaneidade. Entende-se que é a partir daí que se estabelece a conexão entre os discentes (e entre os discentes e a professora) e que o grupo se constitui enquanto tal; durante meses essa será a coletividade que, além de refletir sobre a temática indígena, aprenderá com histórias e culturas indígenas. Esse exercício inicial é uma experiência de escuta do outro (colega e, depois, indígena) que, justamente por ser diferente, incita o pensar sobre nós mesmos e nos transforma.

As aulas continuam com a reflexão de frases de pensadores indígenas sobre temas diversos, que cada um escolhe sem ler, entre pedaços de papel dobrados. São muitos os alunos(as) que ficam impactados(as) e mudam ideias pré-concebidas ao, por exemplo, compreender a relação dos indígenas com o tempo e a ancestralidade. Comentamos aqui, de maneira rápida, que um pensamento de Apolinário Munduruku, avô de Daniel, fez com que uma aluna encarasse de maneira mais leve a escolha de prolongar sua permanência na universidade ao se sentir comovida no dia da formatura da sua turma. Afinal, o pensamento que ela tinha escolhido – ou a escolhido –, era o seguinte:

A gente tem que ser como o rio. Não há empecilho no mundo que o faça sair do seu percurso. Ele caminha lenta mas constantemente. Ninguém consegue apressar o rio. Nunca ninguém vai dizer ao rio que ele deve andar rápido ou parar. Nunca apresse o rio interior. A natureza tem um tempo, e nós devemos seguir o mesmo tempo dela. (MUNDURUKU, 2009, p. 15).

Apolinário é um intelectual indígena, aquele que permanece no meio do seu povo para narrar a sua história, que reaviva, inclusive, a memória da criação do mundo, de quando o tempo não existia. É por meio do sonho

que se reconecta com os ancestrais, com os fundadores do mundo, que se recupera essa memória “onde o fundamento da vida e o sentido do caminho do homem no mundo é contado para você [...] quando nós narramos as histórias antigas nós criamos o mundo de novo, limpamos o mundo” (KRENAK, 1992, p. 203-204). Os ocidentais, por sua vez, aprisionam seu tempo pretérito em datas fixas e depositam sua memória em museus, sentencia Aílton Krenak em um texto já clássico.

Quando eu vejo as narrativas, mesmo as narrativas chamadas antigas, do Ocidente, as mais antigas, elas sempre são datadas. Nas narrativas tradicionais do nosso povo, das nossas tribos, não tem data, é quando foi criado o fogo, é quando foi criada a Lua, quando nasceram as estrelas, quando nasceram as montanhas, quando nasceram os rios. Antes, antes, já existe uma memória puxando o sentido das coisas, relacionando o sentido dessa fundação do mundo com a vida, com o comportamento nosso, com aquilo que pode ser entendido como o jeito de viver. Esse jeito de viver que informa a nossa arquitetura, nossa medicina, a nossa arte, as nossas músicas, nossos cantos. [...] Essa mesma cultura [ocidental], essa mesma tradição, que transforma a natureza em coisa, ela transforma os eventos em datas, tem antes e depois. Data tudo, tem velho e tem novo. Velho geralmente é algo que você joga fora, descarta, o novo é algo que você explora, usa. Não há reverência, não existe o sentido das coisas sagradas. (KRENAK, 1992, p. 202-203).

Os brancos dormem muito, mas só sonham com eles mesmos, já nos alertou o xamã Yanomami Davi Kopenawa em seu recente e significativo livro *A Queda do Céu* (2015). Essa é a característica central do “povo da mercadoria”, que transforma a natureza em coisa, e o passado em cronologia. Quando se trata de História do Brasil, é comum que se supervalorize a chegada dos portugueses no ano de 1500. Este fato histórico é por vezes tratado como o início da nossa história, sendo o antes a ausência dela ou uma história menor. Essa data, exaltada por uma historiografia elogiosa da colonização portuguesa, foi construída no século XIX com o propósito de escrever determinada história nacional. A presença e a diversidade indígenas no que, atualmente, chamamos Brasil, no entanto, tem milênios de história. O contato entre indígenas e não indígenas é apenas parte dela, sendo as

formas de contar o passado (incluindo o milenar) distintas, imensuráveis e de uma riqueza ímpar. São, também, História do Brasil. Narrativas indígenas podem e devem servir de inspiração para uma prática pedagógica inclusiva (da educação infantil até os cursos universitários), para o avanço de pesquisas em diversas áreas do conhecimento e mesmo para nosso desenvolvimento como humanidade.

Só quando conseguirmos reconhecer essa diferença não como defeito, nem como oposição, mas como diferença da natureza própria de cada cultura e de cada povo, só assim poderemos avançar um pouco o nosso reconhecimento do outro e reconhecer uma convivência mais verdadeira entre nós. Os fatos e a história recente dos últimos quinhentos anos têm indicado que o tempo desse encontro entre as nossas culturas é um tempo que acontece e se repete todo dia. Não houve um encontro entre as culturas dos povos do Ocidente e a cultura do continente americano numa data que pudéssemos chamar de 1500 ou de 1800. Estamos convivendo com esse contato desde sempre. (KRENAK, 1999, p. 24-25).

As narrativas indígenas presentes nesse texto (e muitas outras) são discutidas na disciplina História Indígena, situada na sexta fase do curso de História da Udesc. O uso majoritário de materiais produzidos pelos próprios indígenas foi uma decisão tomada durante o andamento de uma pesquisa sobre ensino de história indígena, que tinha como objetivo investigar o ensino da temática indígena em cursos de licenciatura em História.¹⁴ O intuito era compreender como a história indígena tem sido trabalhada, posto que a Lei Federal nº 11.645/08 tornou obrigatório o seu ensino nas escolas brasileiras, sendo responsabilidade das instituições de ensino superior formar profissionais que atuarão na educação básica. Vale apontar, brevemente, algumas conclusões. Menos da metade dos cursos de História, em Santa Catarina, incluíram a disciplina História Indígena (ou similar) na matriz curricular, que, geralmente, segue um modelo quadripartido francês, ou seja, cronologia e concepção europeias de história. A temática indígena, portanto, ainda é (quando é) trabalhada de forma fragmentada, quase sem

¹⁴ O projeto de pesquisa "Ensino de História Indígena: realidade, desafios e possibilidades", coordenado pela Prof.^a Luisa Tombini Wittmann, contou com a participação dos seguintes discentes do Curso de Graduação em História: Stéfani Dias Leite, Daniele Policarpi, Rodrigo Ferreira dos Reis, Kerollainy Rosa Schutz e Cadidja Assis Pinto.

perpassar outras disciplinas da matriz curricular, incluindo, por vezes, até mesmo a história do Brasil. O quadro agrava-se quando ampliamos a análise para outros cursos de licenciatura.

Por outro lado, vale destacar que, apesar das diferenças de propostas e de produção dos docentes da disciplina, percebeu-se um enfoque na agência indígena em diferentes regiões e temporalidades, além de um comprometimento com o ensino de história indígena. Alguns dos professores são, inclusive, pesquisadores da área. No entanto, foi também verificado que o estudo da temática não centra sua reflexão em narrativas indígenas. É evidente a importância do reconhecimento dos indígenas como sujeitos transformadores da história, mas, mais do que isso, enquanto produtores de conhecimento. A quebra de uma concepção colonialista de nossa história exige mais do que um questionamento de estereótipos ainda vigentes acerca das populações indígenas (e de origem africana) em uma sociedade que tem como marca a diversidade. Torna-se, assim, essencial a discussão de bibliografias e de outros materiais produzidos pelos próprios indígenas em salas de aula de escolas e universidades.

Nesse sentido, o estudo de narrativas indígenas marca a disciplina História Indígena da Udesc, inclusive na atividade avaliativa de pesquisa, escolha, apresentação e divulgação de material que pode ser musical, fílmico, literário, audiovisual, entre outros, desde que produzido por indígenas. As narrativas apresentadas pelos alunos(as) são disponibilizadas no grupo da disciplina *História Indígena – UDESC*, no Facebook, ficando, assim, acessíveis aos interessados na temática. Essa atividade instiga os discentes a conhecer e a valorizar saberes indígenas, sejam eles acadêmicos ou não, envolvendo-se de maneira empática com assuntos de seu interesse, que podem ser aprofundados num trabalho escrito em forma de ensaio. Ainda, dentre as avaliações propostas estão, portanto, um ensaio acadêmico individual e um material didático escolar elaborado em grupo. Destaca-se a produção de jogos analógicos e digitais, que tem potencial para envolver alunos(as) de diversas idades, tornando-os partícipes do processo de ensino-aprendizagem de maneira lúdica. Essa forma de avaliação colabora na formação dos futuros professores do ensino básico ao possibilitar que utilizem materiais

didáticos produzidos por eles mesmos, combatendo dois dos maiores desafios inerentes à implementação da Lei nº 11.645/08 e suas diretrizes, a saber: formação na área e materiais didáticos atualizados. Contribui-se, assim, para a formação de um(a) profissional que reconheça a diversidade e respeite as referências culturais indígenas da sociedade brasileira, além de combater a discriminação por meio da reflexão do conhecimento histórico acerca das – e produzido pelas – populações nativas.

“Vamos realizar o sacrifício e deixar a culpa na soleira da porta dos espíritos”¹⁵

No que diz respeito às populações africanas, é imperativo considerar que o próprio termo “África” e, conseqüentemente, “africano” são construções forjadas no contexto da modernidade e que se referem a uma multiplicidade de povos, com línguas e culturas diversas, caracterizados por diferentes modos de organização social e política (MORTARI, 2016). Como coloca o filósofo e escritor anglo-ganês Kwame Appiah:

Se nos fosse possível viajar pelas muitas culturas da África naqueles anos – desde os pequenos grupos de caçador-coletores bosquímanos, com seus instrumentos da Idade da Pedra, até os reinos haussás, ricos em metais trabalhados –, teríamos sentido, em cada lugar, impulsos, ideias e formas de vida profundamente diferentes. Falar de uma identidade africana no século XIX – se identidade é uma coalescência de estilos de conduta, hábitos de pensamento e padrões de avaliação mutuamente correspondentes (ainda que às vezes conflitantes), em suma, um tipo coerente de psicologia social humana –, equivalia a dar a um nada etéreo um local de habitação e um nome (1997, p. 243).

Se não é possível pensar numa África homogênea, como será o ensino acerca da temática? Pensamos que o trabalho com narrativas literárias¹⁶, de

¹⁵ Provérbio Igbo, citado por Achebe, 2012, p. 164.

¹⁶ As reflexões aqui presentes, além de serem relacionadas à prática docente em sala de aula estão articuladas ao projeto de pesquisa, coordenado pela prof.^a Claudia Mortari, intitulado “Modos de ser, ver e viver: o mundo Igbo a partir da escrita de Chinua Achebe” (África Ocidental, séc. XX). Participam do projeto os discentes do curso de graduação em História: Cadidja Assis Pinto, Emílio Ranieri Migliorini, Katarina Kristie Martins Lopes Gabilan, e Willian Felipe Martins Costa.

diversas nacionalidades, constitui-se um caminho que possibilita não só o entendimento da intencionalidade de quem as escreveu inserido em seu contexto, mas, também, de determinadas sociedades e contextos históricos e das concepções de tempo e ancestralidade que as caracterizam, foco do nosso interesse. Esse é o caso da escrita literária de Chinua Achebe¹⁷ (1930-2013), em especial *O mundo se despedaça*¹⁸, considerada um clássico da literatura africana pós-colonial, produzida no contexto continental de lutas por independência e liberdade¹⁹ e, portanto, marcada por posicionamentos de crítica aos efeitos da colonização e de resistência à colonialidade²⁰. Aliás, o próprio autor declarou que sua intenção ao escrever sobre sua etnia era tornar visíveis ao mundo seus costumes e experiências históricas em contato com os colonizadores europeus, sem vitimizações e visões estereotipadas e que um escritor criativo não poderia se esquivar de abordar questões sociais e políticas da África contemporânea (ACHEBE, 2012).

Como afirma Mignolo,

[...] o discurso colonial e pós-colonial” não é apenas um novo campo de estudo [...], mas condição para a possibilidade de se constituírem novos *loci* de enunciação e para a reflexão e de que o “conhecimento e compreensão” acadêmicos devem ser complementados pelo “aprender com” aqueles que vivem e

¹⁷ Achebe (seu nome britânico era Albert Chinualumogu Achebe) nasceu na aldeia de Ogidi, em Igboland, na década de 1930, trinta anos antes de a Nigéria libertar-se do domínio colonial britânico. Estava habituado com as tradições cristãs e Igbo, devido à conversão de seu pai ao cristianismo. Estudou literatura europeia na universidade da Nigéria, com mestrado em Tradições Europeias e Africanas. Em 1944, ingressou na University College of Ibadan onde estudou Teologia, História e Língua e Literatura Inglesas. Viveu entre a Nigéria e Estados Unidos, onde foi professor catedrático de Estudos africanos na Universidade norte-americana de Connecticut. Recebeu o título de doutor *honoris causa* de várias universidades de todo o mundo e ao longo da vida. Faleceu em 2013 e produziu, ao longo de sua carreira, cerca de trinta livros, entre romances, contos, ensaios e poesia. Seus textos discorrem sobre a questão da inferiorização que o Ocidente impôs às sociedades e às culturas africanas os efeitos da colonização europeia, além da crítica à política nigeriana no contexto da independência (MORTARI, 2015).

¹⁸ Publicada em 1958 (sua primeira e mais conhecida obra), dois anos antes da independência da Nigéria, quando o autor tinha 28 anos. Foi traduzida para mais de cinquenta línguas, sendo o título original *Things fall apart*. Para a discussão estaremos utilizando a versão traduzida e publicada recentemente: ACHEBE, 2009.

¹⁹ A República Federal da Nigéria tem como data de independência 1.º de outubro de 1960. E conta “em estimativas de 2005” com 140 milhões de habitantes. É um país multiétnico e de culturas diversas, tendo cerca de 250 grupos étnicos, sendo as três principais etnias Igbos, Iorubás e Hauçás. Disponível em <http://www.nigeria-nembassy-brazil.org/Portugues/NigerResumo/nigeresumo.htm>. Acesso em: 14 abr. 2017.

²⁰ Sobre as literaturas africanas pós-coloniais ver o trabalho de LEITE, 2012. Especificamnte sobre a escrita de Achebe, o trabalho de PEREIRA, 2009.

refletem a partir de legados coloniais e pós-coloniais. (MIGNOLO, 2003, p. 25-26, grifo nosso).

A estrutura da sua narração, a forma e a expressão estão mergulhadas no modo de ser Igbo, pois o autor incorpora a tradição local em sua narrativa, trazendo as marcas da tradição oral por meio dos vocábulos e provérbios da região onde nasceu, numa época em que os costumes e tradições ancestrais não competiam com as concepções ocidentais de mundo. A narrativa passa-se em Umuófia, uma comunidade Igbo composta de nove aldeias e conta a trajetória de seu protagonista Okonkwo: sua vida na aldeia, com suas esposas, filhos e parentes, seu viver cotidiano, os conflitos, as hierarquias e relações de poder, os esforços para ser reconhecido com um homem de status, o estranhamento com a chegada do colonizador, os desafios de defender a família, seus costumes e tradições e, em especial, a percepção dos Igbos acerca do homem branco.

Na narrativa de Achebe, a ancestralidade é marca fundante de uma percepção de mundo. Na descrição da localização do território Igbo, por exemplo, esse é demarcado pela referência à existência de uma rua na qual transitam todos os espíritos, incluindo os de outros lugares da chamada ibolândia.

Os Igbos têm sua “pátria” no sudeste da Nigéria, ao norte do Delta do Níger e ao sul do Benué, numa larga faixa que vai do sudoeste do Níger até as águas do Rio Cross. [...] As tradições colocam a fonte da nação ibo na área de Nri-Awka e dizem que a principal rua de Nri é a rua dos deuses, e que por ela transitam, a caminho da terra dos espíritos, todos os que morrem em outros lugares da ibolândia. [...] A parentela mais distante pode viver em outra aldeia e só se reunir com seus familiares em ocasiões especiais (ACHEBE, 2009, p. 8).

Mas há outro indício importante nessa citação: a indissociação entre tempo e ancestralidade. Se essa é constitutiva do ser Igbo, fundamenta a própria relação com o tempo, articulando passado e presente de forma constante, que, por sua vez, alicerça toda a vida em comunidade. O passado, o tempo dos ancestrais ainda vivos e interagindo no tempo presente aproximando os vivos dos mortos.

Na realidade não existia uma distância muito grande entre a terra dos vivos e o domínio dos ancestrais. Havia sempre

idas e vindas entre os dois mundos, especialmente durante os festivais e quando um homem idoso morria, porque os velhos estão muito próximos dos ancestrais. A vida de um homem, desde o nascimento até a morte, era uma série de ritos de transição que o aproximavam cada vez mais de seus antepassados (ACHEBE, 2009, p. 141-142).

O tempo presente é o social, do vivido, do compartilhado, do experienciado, marcado, pelas ações das pessoas no âmbito da aldeia “[...] Okonkwo trabalhava todos os dias nos seus roçados, desde o primeiro cantar do galo até que as galinhas se recolhessem” (ACHEBE, 2009, p. 33).

Nessa perspectiva, portanto, não há um futuro, porque esse vai depender da forma como as pessoas no presente relacionam-se com os ancestrais. Aqui, os mundos visíveis e invisíveis estão em relação e, nesse sentido, todas as pessoas são compostas de energia vital. Nessa forma de ser e existir no mundo, que articula tempo, ancestralidade, memória, corpo, a tradição oral desempenha um papel fundamental, sendo os provérbios “o azeite de dendê com o qual as palavras são engolidas” (ACHEBE, 2009, p. 27). É importante pensar que a oralidade, para essa sociedade, não está pautada apenas na palavra proferida, mas, também, na sonoridade, na corporeidade.

Aru ovim de de de dei – eram as palavras que flutuavam em torno da cabana fechada, palavras que pareciam línguas de fogo que contivessem os **espíritos ancestrais** da tribo. O **agogô** batia incessantemente e o som da **flauta**, forte e penetrante, pairava sobre a confusão. (ACHEBE, 2009, p. 108, grifo nosso).

Os **tambores** continuavam a tocar, persistentes, se, mudar de cadência. Seu som já não era algo separado da aldeia buliçosa. Era como se fosse o **pulsar de seu coração**. Ressoava no ar, na luz do sol e até nas árvores, empolgando toda a aldeia. (ACHEBE, 2009, p. 6, grifo nosso).

Os tocadores de tambor dominavam o ambiente. [...] estavam possuídos pelo **espírito dos tambores**. [...] os velhos acompanhavam com a cabeça a batida dos tambores, relembrando o tempo em que tinham lutado ao som daquele **ritmo** excitante. (ACHEBE, 2009, p.65-66, grifo nosso).

Cantava mentalmente e caminhava a seu **ritmo**. Se a canção terminasse com a batida do pé direito, a mãe estava viva. Se

findasse com a do pé esquerdo, estava morta. Não, morta não, e sim doente. (ACHEBE, 2009, p. 79; grifo nosso).

[...] mas o ekwe ia levando as notícias até as outras nove aldeias, e mais longe ainda. **A fala do tambor** começava pelo nome da tribo: Umuófia obodo dike, “a terra dos bravos”. (ACHEBE, 2009, p. 140; grifo nosso).

Esses enxertos são emblemáticos e, como as palavras são construtoras de sentido, faz-se necessário explicitá-las: espíritos ancestrais, pulsar do coração, agogô, flauta, tambor, todos conectados pelo ritmo, pelo som que fala, para a alma, para o sentir, para a coletividade.

Portanto, esse tempo, marcado pelos ancestrais e pelas ações cotidianas do presente, não é linear como o ocidental, que caminha necessariamente para um futuro. A forma do tempo aqui é em espiral, busca-se, no passado, formas de se colocar e de atuar no presente. Por exemplo, quando Achebe narra as implicações da mudança dessa ordem tradicional para outra, a partir da inserção dos missionários ingleses na região, sua reflexão é emblemática na ação do protagonista da história, Okonkwo, em relação ao futuro da sua comunidade, devido à conversão de seu filho ao cristianismo: “o que seria se os demais seguissem o mesmo passo, quem faria o culto aos ancestrais? Ele estaria junto de seu pai, à espera de um culto que não aconteceria, se tornariam cinzas do passado apenas” (ACHEBE, 2009, p. 174).

Mas é preciso considerar que essas sociedades não são estáticas. Aí entra um elemento central: as pessoas, enquanto seres atuantes que fazem a leitura desse passado pelo presente e que, portanto, podem mudar. Essa cultura é dinâmica. A tradição aqui não pode (e nem deve) ser entendida como algo parado e estático no tempo. E, novamente, a narrativa de Achebe nos apresenta evidências dessa questão: “Você não ofendeu nem os deuses nem seus ancestrais. E quando um homem está em paz com os deuses e com seus antepassados, **sua colheita será boa ou má, conforme a força de seus braços**” (2009, p. 38, grifo nosso).

Partimos do princípio de que a compreensão de processos históricos ocorridos em diferentes temporalidades e sociedades no continente africano precisa ser compreendida a partir do entendimento de conceitos centrais

que fundamentam as culturas locais, suas formas de ser, viver, ver e estar no mundo. Por essa razão, no início da disciplina de História da África I, na Udesc, realizamos a discussão de conceitos centrais para o entendimento da forma como determinadas populações africanas concebem o tempo, a história, a ancestralidade. É com essa intencionalidade que realizamos a leitura não somente de textos historiográficos, mas, também da literatura de Achebe, com o objetivo de compreender sua narrativa e o que propõe a pensar acerca desse mundo igbo. Aliás, para Achebe, pessoas de diferentes partes do mundo podem

[...] responder à mesma história, se isso significa algo para eles além de suas próprias histórias e experiências. [...] isso é o que a boa literatura pode fazer – ela pode nos fazer identificar-nos com situações de pessoas de longe. Se ela faz isso, é um milagre. Eu digo aos meus alunos, não é difícil se identificar com alguém como você, alguém próximo que se parece com você. O que é o mais difícil é se identificar com alguém que você não vê, que está muito longe, que tem uma cor diferente, que come um tipo de comida diferente. Quando você começa a fazer isso com a literatura está realizando um prodígio (ACHEBE, 2000, s/p).

É um grande desafio construir com os(as) discentes uma forma de compreensão na qual as sociedades Igbos colocam-se no mundo de forma relacional e indissociável com o visível e o invisível e que todos e todas possuem (e são ligados) por aquilo que se denomina energia vital. Herdeiros que somos de uma concepção cartesiana e, portanto, colonial e ocidental do mundo, o deslocamento de tal perspectiva constitui-se de uma provocação porque é preciso refletirmos sobre nós mesmos na relação e não sobre os “outros”.

“Um ser humano é humano por causa de outros seres humanos”²¹

Por isso que os nossos velhos dizem: “Você não pode se esquecer de onde você é e nem de onde você veio, porque assim você sabe quem você é e para onde você vai”. Isso não

²¹ Fragmento de um ensaio intitulado “A África é gente de verdade”, elaborado em 1998 pelo escritor africano Chinua Achebe (*apud* ACHEBE, 2012, p. 167).

é importante só para a pessoa do indivíduo, é importante para o coletivo, é importante para uma comunidade humana saber quem ela é, saber para onde ela está indo. (KRENAK, 1999, p. 27).

Se a máxima filosófica de Descartes “Penso, logo existo” representa o ideal do individualismo europeu, a afirmação bantu “*Umntu ngumuntu ngabantu*” representa uma aspiração africana coletiva: “Um ser humano é humano por causa de outros seres humanos”. Nossa humanidade depende da humanidade de nossos semelhantes. Nenhuma pessoa, nenhum grupo podem ser humanos sozinhos. Nós nos erguemos acima do nível animal juntos – ou então não nos erguemos. Se aprendermos a lição, ainda que tarde, teremos dado um passo à frente, um passo verdadeiramente digno de um novo milênio (ACHEBE, 2012, p. 167).

Essas duas epígrafes nos alertam para os sentidos da história, a relação com o passado, o senso de coletividade, a indissociabilidade entre o sentir e o pensar. Parece-nos que elas remetem às questões centrais que foram discutidas ao longo deste texto.

As reflexões realizadas possuem implicações significativas no campo da pesquisa e do ensino de História. Pensamos que é preciso, e possível, produzir conhecimento a partir da análise e da problematização de fontes documentais diversas, produzidas pelos próprios indígenas e africanos, a exemplo da literatura. A importância da construção de uma narrativa que leve em conta o que eles têm a falar sobre si mesmos, além de superar imagens e representações estereotipadas e preconceituosas que foram perpetuadas por muito tempo na historiografia, contribui para a implementação dos dispositivos legais brasileiros na área da educação: as Leis Federais nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 e suas diretrizes correspondentes (2004 e 2016). É importante lembrar que não se trata apenas de trabalhar com essas temáticas ou incluir conteúdos, mas pensar quais perspectivas epistemológicas contribuem para o combate aos estereótipos e preconceitos raciais/sexuais e o avanço de um conhecimento não eurocentrado por meio da construção de categorias de análise do social a partir de narrativas produzidas por indígenas e africanos.

Nesse sentido, partimos do princípio de que a produção do conhecimento nas universidades, esse *loci* de enunciação no qual fazemos parte, deve estar aberta para a percepção das diferentes formas de viver no mundo, rompendo com a perspectiva de uma história universal. Afinal, não possuímos uma história única, como bem alerta a escritora Chimamanda Adichie (2009). Precisamos caminhar no sentido de encontrar o “equilíbrio das histórias” (ACHEBE, 2008) para superar a perspectiva da colonialidade na produção do conhecimento no Ocidente. Afinal, disso depende a nossa humanidade.

O direito de narrar, as circularidades de ideias, de saberes, a relação e as trocas são questões que fundamentam o deslocamento de um conhecimento eurocentrado por meio do diálogo com uma produção do Sul Global²², princípio central no desenvolvimento das atividades em sala de aula aqui expostas. Evidentemente, tal perspectiva encontra seus desafios, principalmente, resistências. No entanto, como coloca Achebe, “Eneke, o pássaro, diz que, desde que o homem aprendeu a atirar sem errar a pontaria, ele, o pássaro, aprendeu a voar sem pousar”. (2009, p. 42).

Referências

ACHEBE, Chinua. *A Educação de uma Criança sob o Protetorado Britânico: Ensaios*. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

ACHEBE, Chinua. *O mundo se despedaça*. Tradução de Vera Queiroz da Costa e Silva. São Paulo: Cia das Letras, 2009.

ACHEBE, Chinua. *An Intimate Interview with Chinua Achebe*. Hopes of the Horizon. University of California Extension, 2013. Disponível em: <http://www.pbs.org/hopes/nigeria/essays.html>. Acesso em: 7 out. 2016.

ACHEBE, Chinua. *Chinua Achebe, a voz incômoda da não vitimização Africana*. Novo Jornal, Luanda, 2008. Disponível em: <http://www.buala.org/pt/cara-a-cara/chinua-achebe-a-voz-incomoda-da-nao-vitimizacao-africana>. Acesso em: 5 abr. 2017.

²² Epistemologias do Sul não se refere a um recorte geográfico, mas sim a saberes, viveres, ideias de sujeitos subalternizados pelo pensamento eurocêntrico/colonial/moderno (MIGNOLO, 2003).

ACHEBE, Chinua. Entrevista concedida ao The Atlantic online. *An African Voice*, 2 ago. 2000. Disponível em: <https://www.theatlantic.com/past/docs/unbound/interviews/ba2000-08-02.htm>. Acesso em: 7 out. 2016.

ADICHIE, Chimamanda. *The danger of a single story*. TEDGlobal, 2009. Disponível em: https://www.ted.com/talks/chimamanda_adichie_the_danger_of_a_single_story. Acesso em: 9 abr. 2017.

APPIAH, Kwame Anthony. Ilusões de raça. In: APPIAH, Kwame Anthony. *Na Casa De Meu Pai. A África na Filosofia da Cultura*. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997. p. 53-76.

BANIWA, Gersem. Entrevista. *Revista História Hoje*, Dossiê Ensino de História Indígena, v. 1, n. 2, 2012.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago. Decolonizar la universidad: la hybris del punto cero y el diálogo de saberes. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSFUGUEL, Ramón (org.). *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007. p. 79-92.

COSTA, Sérgio. Desprovincializando a Sociologia: a contribuição pós-colonial. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, v. 21, n. 60, p. 117-183, fev. 2006.

GROSFUGUEL, Ramón. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: Transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. *Revista Crítica de Ciências Sociais* [On-line], 80. DOI: 10.4000/rccs.697, 2008. Disponível em: <http://rccs.revues.org/697>. Acesso em: 03 fev. 2018.

HOUNTONDJI, Paulin J. Conhecimento de África, Conhecimentos de Africanos: duas perspectivas sobre os Estudos Africanos. In: SANTOS Boaventura de Sousa e MENESES, Maria Paula (org.). *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2010. p. 119-132.

KOPENAWA, Davi. ALBERT, Bruce. *A queda do céu: palavras de um xamã Yanomami*. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

KRENAK, Aílton. Antes, o mundo não existia. In: NOVAES, Adauto (org.). *Tempo e história*. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

KRENAK, Aílton. Discurso na cerimônia de recebimento do título "Professor *Honoris Causa*" pela UFJF. 18 fev. 2016a. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=4P97_Dn54aA. Acesso em: 24 nov. 2017.

KRENAK, Aílton. O eterno retorno do encontro. In: NOVAES, Adauto (org.). *A outra margem do ocidente*. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

KRENAK, Aílton. Roda de conversa da Ciranda de Filmes: mediador de mundos. 9 jun. 2016b. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/perguntar-para-uma-crianca-o-que-ela-quer-ser-e-uma-ofensa-isso-e-apagar-o-que-ela-ja-e/>. Acesso em: 14 mar. 2017.

LEITE, Ana Mafalda. *Oralidades e escritas pós-coloniais: estudos sobre literaturas africanas*. Rio de Janeiro: Eduerj, 2012.

MACEDO, José Rivair. Intelectuais africanos e estudos pós-coloniais: considerações sobre Paulin Hountondji, Valentin Mudimbe e Achille Mbembe. *OPSIS* (on-line), Catalão-GO, v. 16, n. 2, p. 280-298, jul./ dez. 2016a.

MACEDO, José Rivair (org.). *O pensamento africano no século XX*. São Paulo: Outras Expressões, 2016b.

MBEMBE, Achille. *Crítica da Razão Negra*. Lisboa: Antígona, 2014.

MIGNOLO, Walter. A gnose e o imaginário do sistema mundo colonial/moderno. In: *Histórias Locais/Projetos Globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar*. Tradução de Solange Ribeiro e Oliveira. Belo Horizonte. Editora UFMG, 2003. p. 23 – 76.

MORTARI, Claudia. A escrita de Chinua Achebe como testemunho histórico: uma reflexão para a pesquisa na área de Estudos Africanos no Brasil. *Anais[...]*. Buenos Aires/Argentina, 2015. Estudios afrolatinoamericanos 2: Actas de las Cuartas Jornadas del GEALA. Ciudad Autónoma de Buenos Aire: Ediciones del CCC Centro Cultural de la Cooperación Floreal Gorini, v. 1, p. 381-392, 2015.

MORTARI, Claudia. O “equilíbrio das histórias”: reflexões em torno de experiências de ensino e pesquisa em História das Áfricas. In: PAULA, Simoni Mendes de; CORREA, Sílvia Marcus de Souza (org.). *Nossa África: ensino e pesquisa*. São Leopoldo: Oikos, 2016. p. 41-53.

MUDIMBE, V. Y. *A invenção da África. Gnose, filosofia e a ordem do conhecimento*. Angola: Mulemba/ Portugal: Pedagogo, 2013.

MUNDURUKU, Daniel. X Encontro de Escritores e Artistas Indígenas no Rio de Janeiro. 12 jun. 2013. In: KAYAPÓ, Edson; BRITO, Tamires. A pluralidade étnico-cultural indígena na Brasil: o que a escola tem a ver com isso? *Mneme Revista de Humanidades*. Caicó, v. 15, n. 35, p. 38-68, jul./dez. 2014, p. 52. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/mneme/article/view/7445> p. 52. Acesso em: 12 out. 2017.

MUNDURUKU, Daniel. O ato indígena de educar(se), uma conversa com Daniel Munduruku. Transcrição de encontro realizado em 5 de julho de 2016, como parte da ação de difusão da 32ª Bienal: Programa de Encontros no Masp. Disponível em <http://www.32bienal.org.br/pt/post/o/3364/>. Acesso em: 6 mar. 2018.

MUNDURUKU, Daniel. *O banquete dos deuses: conversa sobre a origem da cultura brasileira*. 2 ed. São Paulo: Global, 2009.

PEREIRA, Fernanda Alencar. O mundo desaba, uma leitura de Things Fall Apart de Chinua Achebe. In: CORREIA, Ana Laura dos Reis; CASTRO E COSTA, Deane Maria F. de; SOUSA, Germana Henriques Pereira de (org.). *Literatura e História: questões dialéticas da produção literária em nação periférica*. Brasília: Centro de Estudos em Educação Linguagem e Literatura. Grupo de Pesquisas Literatura Modernidade Periférica, 2009. p. 71-84.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (Org). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 107-130.