

Oralidades indígenas e o Ensino de História: uma experiência no Ensino Superior

Indigenous Oralities and the Teaching of History: An Experience in Higher Education

Jéssica Lícia da Assumpção*

Elison Antonio Paim**

Giovanna Santana***

Sil-Lena Riberio Calderaro Oliveira****

RESUMO

Este artigo tem o objetivo de apresentar um relato de experiência no ensino superior utilizando as temáticas história e oralidades indígenas, ensino de história e educação antirracista, a partir do desenvolvimento de uma prática pedagógica interdisciplinar, abrangendo os conhecimentos sobre a história dos povos indígenas que estão presentes também dentro da literatura, com intuito de trazer reflexões e outra forma de ver a história sob a perspectiva cultural de cada povo indígena. A temática foi pensada também na efetivação da Lei n. 11.645/08 que expressa a obrigatoriedade de se trabalhar as histórias e culturas africana, afro-brasileira e indígena na educação básica. O artigo apresenta as atividades desenvolvidas

ABSTRACT

The aim of this article is to present an experience report on higher education using the themes indigenous history and *oralities*, history teaching and anti-racist education, based on the development of an interdisciplinary pedagogical practice, covering knowledge about the history of indigenous peoples that is also present in literature, with the aim of bringing reflections and another way of seeing history from the cultural perspective of each indigenous people. The chosen theme aligns with the requirements of Law n. 11.645/08, which mandates the inclusion of African, Afro-Brazilian, and indigenous history and culture in basic education. The article details the activities carried out with two

* Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis, Santa Catarina, Brasil. jessica_licia@hotmail.com <<https://orcid.org/0000-0002-2388-6129>>

** Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis, Santa Catarina, Brasil. elison0406@gmail.com <<https://orcid.org/0000-0002-7509-5572>>

*** Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis, Santa Catarina, Brasil. giovanna_santana@hotmail.com.br <<https://orcid.org/0000-0002-5690-467X>>

**** Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis, Santa Catarina, Brasil. sil-lena@hotmail.com <<https://orcid.org/0000-0002-5287-1460>>

com duas turmas do curso de graduação em História da Universidade Federal de Santa Catarina, no ano de 2023. Palavras-chave: Oralituras indígenas; Ensino de História; Lei n. 11.645/08.

undergraduate History classes at the Federal University of Santa Catarina in 2023. Keywords: Indigenous Oral Cultures; History Teaching; Law 11.645/08.

Somos quem somos pelo que se aprende, ensina e pelo que se rememora. Iniciamos este texto nos colocando como indivíduos que aprendem e que fazem uso da memória como espaço de constituição de nossas subjetividades. Ao pensar as nossas práticas profissionais, vemos que “professoras e professores são esses ‘doadores de memórias’ com o papel de transmitir socialmente às novas gerações um legado cultural sistemático que tanto nos impulsiona no sentido do desenvolvimento humano” (PINHEIRO, 2023, p. 18). Ao trazer esse trecho do livro da autora Barbará Carine S. Pinheiro (2023), fazemos um diálogo com o intelectual Walter Benjamin (2012), ao falar das memórias produzidas no presente, no ato de narrar com o intuito de produzir lembranças e reflexões sobre aquilo que aprendemos e pretendemos seguir no nosso processo de formação na educação. Detalharemos uma experiência de ensino trazendo as temáticas história indígena, literatura, ensino de história, Lei n. 11.645/08 e educação antirracista.

O artigo tem como objetivo apresentar o nosso trabalho como doutorandas do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (PPGE-UFSC), uma professora de língua portuguesa brasileira e uma historiadora, proponentes da oficina ministrada durante uma manhã fria de inverno, a qual nomeamos de “Oralituras indígenas e o ensino de história: uma experiência no ensino superior”, como uma proposta para trabalhar a Lei n. 11.645/08 na educação básica. Tal proposta contemplava a temática História e Cultura indígena e ensino de História da disciplina Metodologia do Ensino de História, ministrada pelo professor regente da turma e nosso professor orientador para a turma da quinta fase da graduação de História da UFSC. O incentivo e a colaboração do nosso orientador para essa oficina ser desenvolvida foram necessários para que esse projeto se concretizasse e tivesse uma segunda edição numa outra turma, da terceira fase do curso de História, com a disciplina Seminário de Pesquisa e Ensino, que contou com a colaboração de outra doutoranda.

Os relatos de experiência são constituídos por debates teórico e prático, detalhamento das atividades, as impressões das/dos estudantes do curso de graduação em história e as nossas. Construímos uma metodologia com diferentes linguagens e formatos para possíveis materiais didáticos na perspectiva de uma educação intercultural, decolonial e antirracista. Talvez estejamos construindo aqui um pleonasma com esses três termos, porque o antirracismo já requer e entende-se como uma prática que não hierarquiza culturas, saberes, buscando sempre questionar os colonialismos no currículo eurocentrado, baseado no conhecimento produzido por homens brancos, que ainda prevalece tanto no ensino superior como na educação básica deste país, ricamente diverso e plural nas suas culturas indígenas e de matriz africana.

Mas, para que consigamos mais aliadas/os à luta antirracista na perspectiva intercultural e decolonial, iremos esmiuçar um pouco o que entendemos por interculturalidade e decolonialidade na educação, trazendo para o diálogo a professora Vera Candau e o nosso professor orientador, que abriu a roda para essa experiência de trabalhar literatura indígena com o ensino de história, numa cruzada de possíveis narrativas emancipadoras. Um exercício constante para um fazer pedagógico que proporcione sensibilidades, questionamentos reflexivos a respeito das colonialidades que atravessam o ser, o saber e o poder, conceitos tratados por Walter D. Mignolo (PINHEIRO, PAULA, PAIM, 2022), e para uma educação antirracista. Acreditamos e defendemos que, como educadores e educadoras brancas/os, somos responsáveis por uma educação que combata o racismo também nos racializando, porque é comum, quando estamos elaborando alguma prática pedagógica voltada à questão da educação para as relações étnico-raciais (ERER), “professores e professoras instantaneamente associarem tal ação a falar de pessoas indígenas ou de gente negra” (PINHEIRO, 2023, p. 25), sem questionar a branquitude, responsável historicamente pela criação do conceito de raça na modernidade europeia para hierarquizar povos, desumanizando quem não é branco.

É urgente desaprendermos o que foi nos ensinado no letramento racista para aprendermos a ser antirracistas. É com a filósofa e educadora Barbara Karine que também iremos dialogar sobre *Como ser um educador antirracista*, título do seu último livro, lançado no ano de 2023. Leitura obrigatória para quem vive a escola e acredita no seu papel transformador de práticas sociais.

E como doadoras/es de memória que somos, como bem nos lembrou a

professora Barbara Pinheiro (2023), vem junto com a rememoração o sentimento de pertencimento a uma comunidade, grupo social: “a memória é sempre uma construção onde a lembrança é parte constitutiva de nossa identidade, do nosso sentimento de pertencimento” (ARAÚJO, 2012, p. 34). As nossas identidades, que são plurais, diversas, remetem às culturas diversificadas, como são as dos povos originários – construídas com muitas histórias, saberes, conhecimentos linguísticos. Estamos mergulhados/as nelas, com os nossos falares, hábitos alimentares, sociais e religiosos. Mas, entre a disputa de poder, coloca-se uma construção única de nação, que se quer monocultura. Posto isso, é necessário que nossas práticas educativas e pedagógicas façam o percurso inverso da lógica colonialista, monocultural, trazendo memórias e histórias outras, porque não podemos mais alimentar tantas invisibilidades e silenciamentos de culturas que nos constituem como brasileiras/os.

Nessa perspectiva, durante a oficina, lembramos, por exemplo, como nossa língua portuguesa brasileira nos permite a comunicação graças às palavras originárias de línguas indígenas que falamos no dia a dia e não nos damos conta. Muitas dessas palavras são oriundas do tupi, considerada uma língua, “tronco” linguístico. Distribuímos algumas palavras escritas para serem lidas pela turma participante, como: abacaxi, aipim, mandioca, paçoca, pipoca e outras tantas. Rimos envergonhadas/os por tanta ignorância nossa para com os povos que nos ensinam a falar e a estar no mundo. Assim são, também, com as línguas trazidas pelas/os africanas/os, escravizadas/os pela desumanização europeia no início da colonização.

PENSAMENTO DECOLONIAL, EDUCAÇÃO INTERCULTURAL E ANTIRRACISTA: JYKRE/JYKRÉN

No século XVI, eram mais de 900 povos que falavam algo em torno de 1.100 línguas e dialetos. A população estimada variou entre 5 e 8 milhões de pessoas, cifra que ultrapassou a população de Portugal na mesma época. Muitos grupos ficaram pelo meio do caminho, sem conseguir chegar ao século XX, pois foram dizimados, seja pela força a que foram submetidos, seja em virtude das doenças trazidas pelos colonizadores, e acabam desaparecendo. Alguns povos sobreviveram, mas tiveram sua consulta avariada ao serem obrigados a se “misturar” com

a população local, os primeiros a enfrentar a gana dos colonizadores. (MUNDURUKU, 2017, p. 20-21)

Entre tudo que se passou nas histórias dos povos indígenas está a tentativa de anular a sua presença e as suas capacidades de produzir conhecimento. Os povos originários pensam, constroem epistemologias, cosmovisões, filosofias, diferente do que pregavam os europeus no início da colonização, século XVI. E hoje, século XXI, ainda há falas e escritos estereotipados e racistas em relação às culturas indígenas, herança dos brancos e de suas perversidades.

Mesmo diante do racismo e de todo tipo de violência, além das tentativas de colocar os povos indígenas em lugar de tutela do estado, os povos indígenas lutaram, e lutam, para que suas cosmovisões, suas línguas maternas, suas educações tradicionais, que são conhecimento cotidiano, ritualístico, histórico e social, se façam presentes na formação do ser, nas linguagens produzidas para resistir e reexistir.

Trazemos as palavras Jykre e Jykrén, da língua Kaingang, porque, respectivamente, nomeiam esse ato de construir culturas, existires a partir do seu pensar: Jykre (pensar) e Jykrén (pensamento).¹ Portanto, discursos linguísticos que formam cosmologias em diversas linguagens. E este foi um dos tantos atos de violência dos colonizadores quando invadiram os territórios indígenas: proibir as línguas faladas por decretos, fortalecendo assim o processo de epistemicídios, a colonialidade do saber de muitas nações indígenas. Da mesma forma o fizeram com os povos africanos sequestrados para serem escravizados nas Américas. Os povos que foram negados de exercer seus saberes, suas civilizações, espiritualidades, histórias, narrativas, negados à vida. Hoje, ainda reverbera a colonialidade do poder nos currículos eurocentrados da educação formal brasileira; nas oportunidades de ascensão social centralizadas numa branquitude da falsa democracia racial e cercada de privilégios. A colonização produziu e continua produzindo colonialidades, mas há resistências.

Portanto, construir práticas antirracistas para as relações étnico-raciais na perspectiva decolonial para uma educação pautada na interculturalidade crítica, respeitando e aprendendo com e sobre as diferentes culturas, é querer fortalecer a nossa tão frágil democracia, pois a interculturalidade crítica requer uma proposta ética e política orientada à construção de sociedades democráticas que articulem igualdade e reconhecimento das diferenças cultu-

rais, assim como propor alternativas ao caráter monocultural e ocidentalizante, dominante na maioria dos países do continente (CANDAU, 2012). A professora Vera Candau nos alerta para um engajamento na luta por uma educação intercultural crítica que garanta seu debate público em vários setores da sociedade, principalmente na formação de educadoras e educadores para uma transformação social na perspectiva decolonial.

Para que essa construção seja realizada existe a necessidade de mergulhar naquilo que é desconhecido para nós, não indígenas, e conseguir ver a diversidade, o passado, para além do véu da materialidade, em busca de compreender o significado mais profundo que cada cultura indígena dá para suas histórias e de ir além das fronteiras do conhecimento que a colonialidade do saber nos coloca. Os saberes ancestrais indígenas são compostos pela força espiritual, pela palavra, pelo sentimento, pela oralidade de acontecimentos míticos e místicos, onde os seres invisíveis e visíveis habitam o mesmo cosmo. São outras racionalidades.

Ter acesso, portanto, aos teóricos e teóricas decoloniais que defendem, segundo Ballestrin (2013, p. 68), a “opção decolonial epistêmica, teórica e política para compreender e atuar no mundo marcado pela permanência da colonialidade global nos diferentes níveis da vida pessoal e coletiva”, é poder desmascarar mais o espelho do eurocentrismo por onde querem que nos enxerguemos. Pensar projetos pedagógicos que primam pela decolonialidade e pelo antirracismo trata-se de uma escolha política e pela vida. Fazer escolhas por referenciais afro-brasileiros, indígenas e africanos para repensar o ensino é romper com um currículo embranquecido, fechado, homogêneo. Por isso a escolha por um pensamento decolonial, “compreendido como uma perspectiva teórica outra, que busca se estruturar fora da perspectiva da racionalidade moderna ocidental” (ANTONI, PAIM, ARAÚJO, 2021, p. 23).

Para trabalhar a Lei n. 11.645/08, é primordial que seja numa perspectiva da interculturalidade crítica para uma educação libertadora, horizontalizada e inclusiva, porque rico é estar em mundos que se conectam e não que se afastem, em práticas educativas dialógicas e não monológicas hierarquizantes, na relação educadora/or e educanda/o. Há brechas no currículo, há fissuras. Convidamos você a construir mais...

O DIREITO ÀS OUTRAS LITERATURAS...
ORALIDADES INDÍGENAS E A LEI N. 11.645/08

As histórias são inventadas, mesmo as reais, quando são contadas. Entre o acontecimento e a narração do fato, há um espaço em profundidade, é ali que explode a invenção.

(Conceição Evaristo, *Becos da memória*, 2017)

Durante um encontro virtual, no dia 8 de outubro de 2020, no auge da pandemia do coronavírus, assistindo no Youtube a palestra da professora Maria Inês de Almeida, do curso de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), intitulada “Índios: cantores de leitura”,² ela nos chamou atenção para os escritores indígenas como “escribas de seus ancestrais, das vozes dos seus mais velhos, esses mais velhos são cantores, transmissores dos seus antepassados; é um fio que não tem fim, a serpente cósmica” – é o movimento dos cantos transformados em narrativas que geram literaturas indígenas, termo da professora, que grafam a memória de tantas línguas perdidas. O canto cantado na língua mais antiga, a dos seus ancestrais. Defende que precisamos ler, ouvir esses cantos, sem querer classificá-los, porque é antes de tudo um movimento da literatura indígena contemporânea no Brasil, uma poética que envolve a tradução, a leitura e a escrita, sem querer hierarquizar as produções, sejam orais ou escritas. Pois:

No sistema colonial, a ênfase na escrita prolonga essa ilusória dicotomia entre o oral e o escrito, este, sim, tornado instrumento das práticas de dominação e das desiguais relações de poder e estratégias de exclusão dos povos que privilegiavam as performances corporais como formas de criação, fixação e expansão de conhecimento. (MARTINS, 2021, p. 27)

Outra professora da UFMG, Leda Martins, poeta e ensaísta, também durante uma palestra exibida virtualmente, no dia 1 de julho de 2021, “Performance das oralidades: corpo, lugar da memória”,³ defende que a oralidade é potencialmente produtora de literaturas, de epistemologias. Porque a inscrição dos saberes não se dá exclusivamente pelo registro escrito, pela escrita alfabética, existem muitos outros tipos de registros. A professora acredita e defende

que o “corpo é lugar da memória, da inscrição de saberes, traduz na performance oral: movimentos, gestos, voz, sonoridades”, ou seja, tradução e inscrição de saberes. Portanto, povos de cultura oral predominante, como os indígenas e a maioria dos povos africanos, “transcriam, recriam com suas culturas orais todo tipo de conhecimento: filosóficos, científicos, técnicos, estéticos, todas as áreas possíveis do conhecimento, replantadas, reescritas, reincorporadas nas Américas por via das performances orais, uma grafia que se dá pelo corpo e no corpo” (MARTINS, 2021). Esses dizeres foram pautados por Leda Martins pensando nas culturas africanas, mas cabem perfeitamente nos povos indígenas porque também são ricos na produção de conhecimento oralizado. O premiado escritor Daniel Munduruku nos lembra que:

[...] a escrita é algo muito recente para os povos indígenas brasileiros. Ela é uma conquista que vem sendo realizada gradualmente por meio da ocupação de espaços na sociedade brasileira. Esses variados espaços têm testemunhado uma crescente e qualificada presença indígena. Tem sido assim na academia, nas artes, na mídia e na literatura. (MUNDURUKU, 2022, p. 1)

Segundo o escritor Munduruku (2022), a produção literária indígena vem crescendo a partir dos últimos 20 anos e são diversos gêneros: textos acadêmicos, revistas em quadrinhos, paradidáticos, audiolivros e, também, na sua maioria, literaturas para o público infantil e juvenil, em torno de 120 títulos. Essas literaturas ainda são vistas pelo viés negativo por muitas/os professoras/es orientadoras/es quando se busca estudar a literatura indígena na pós-graduação, “segmento pouco considerado pela dita literatura canônica e que tem sido a porta de entrada de escritores indígenas na sociedade brasileira” (MUNDURUKU, 2022, p. 1).

Sabemos o quanto a educação brasileira ainda está de costas à produção de obras escritas por indígenas, o quanto precisamos ler mais para conhecer histórias que a história não nos conta, das lacunas deixadas nos currículos da educação básica de um lugar que precisa ser mais ocupado por literaturas produzidas pelos povos da floresta, que, hoje, direito conquistado pelos movimentos indígenas, ocupam universidades, escolas, alargando mais espaços que precisam ser democratizados. Ainda dialogando com Daniel Munduruku (2022), que já escreveu mais de 50 livros para crianças, jovens e educadoras/es, ele reafirma que essa literatura é construída por identidades, comprometida

com a conscientização da sociedade brasileira sobre os valores, filosofias, cosmo percepções que os povos originários propagam, apesar dos cinco séculos de colonização e genocídios, mas com muita, muita... Resistência.

Portanto, trazer narrativas orais ancestrais indígenas para o espaço acadêmico no curso de história numa universidade do sul do Brasil, majoritariamente branca, proporciona refletir sobre racismos e currículo, valorizando metodologias interdisciplinares e críticas que questionam a história linear, eurocentrada e homogeneizadora de conhecimentos. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), construída na perspectiva neoliberal,⁴ não deveria ser comum num país tão rico na sua diversidade e nem os livros didáticos deveriam ser pensados e produzidos, quase que exclusivamente, no eixo sul e sudeste deste país – livros que estruturam e organizam pensamento e que muitas vezes são a única ferramenta pedagógica nas escolas sem estruturas e recursos pedagógicos. E a formação continuada é quase sempre negada e/ou descontínua. Questionamos a partir do lugar de professora de língua portuguesa/ brasileira e de professora da escola pública, paraense, nortista amazônica. Uma região que tem a maior concentração de povos originários no país.

A literatura passou a ser instrumento da atualização da memória, segundo Munduruku (2007), no qual a transmissão de saberes ancestrais apresenta diversas manifestações culturais. Esse movimento constante do cenário literário a nível nacional vem ganhando destaque nas últimas décadas e é acompanhado pelo interesse das universidades e dos estudos que trazem as temáticas para dentro dos seminários, debates, exposições, livros, trabalhos de conclusão de curso, dissertações e teses, mostrando a preocupação com o conhecimento e com a forma que ele chegará ao ensino básico. A formação de leitores contribui para diminuir os preconceitos, os racismos e as exclusões.

Da mesma forma que esse interesse chega até nós a partir das nossas pesquisas e discussões das relações étnico-raciais dentro da universidade. Segundo Munduruku:

A literatura-escrita, falada, dançada, cantada – passa a ser uma referência da memória, que pretende informar a sociedade brasileira sobre sua diversidade cultural e linguística. E ela tem sido utilizada de forma bem consistente a fim cumprir a missão imposta pela memória. Vale lembrar que a literatura indígena – em virtude da modalidade explícita anteriormente – nasceu com o primeiro supro

vital e criador. Foi crescendo Palavra e se transformando em escrita mais recentemente. Talvez possamos pensá-la em um movimento transição em que oralidade e literatura criaram uma simbiose tamanha incapaz de haver separação e anulação de uma pela outra. Quero dizer com isso que a literatura não apaga a oralidade ou vice e versa. (MUNDURUKU, 2007, p. 122)

Esse movimento é colocado pelo autor como espiral que junta o passado e o presente, ajudando-nos a pensar os métodos pedagógicos que podem mostrar, a partir da escrita, que existe uma herança cultural dos antepassados indígenas e que a língua materna, a história e a memória ainda continuam presentes e valorizadas.

A Lei n. 11.645/08 traz como obrigatória para a educação básica a história e cultura africana, afro-brasileira e indígena nas escolas públicas e privadas. Diante de mais de dez anos da lei que amplia a Lei n. 10.639/03, mostram-se alguns desafios ainda a serem superados, o que inclui a educação básica e o curso superior na formação de professoras/es. A temática indígena vem para a valorização da contribuição da população indígena na formação da cultura brasileira e é uma reparação histórica e cultural (ANGELO, 2019).

Entre a existência da lei e a efetivação dela está a necessidade de reforços, formação continuada de qualidade e regulamentos para conseguir ir além do que já está estruturado na nossa sociedade e que permeia as nossas mentalidades a respeito da história indígena (SCHÜTZ, 2019). Os debates dos processos históricos também esbarram na perspectiva de ordenamento linear e através da escrita, mas para se falar da história indígena o processo tem que ser feito de forma diferente, adentrando a diversidade e as organizações de pensamento, visões de mundo da população com a qual se quer trabalhar, e a interdisciplinaridade entra como forte aliada para a construção dessas pontes entre áreas do conhecimento e as realidades em diversas localidades do Brasil. Pois pensar a história indígena também requer pensar as histórias local, regional, nacional e suas correlações.

Diante do reconhecimento das culturas dos povos indígenas, ancorados pela lei, podemos debater e propor estratégias e metodologias para as temáticas indígenas, algo que muitas vezes acaba dificultado pela falta de uma formação adequada que vise abranger o conhecimento mínimo para se trabalhar dentro da sala de aula, principalmente trazendo o debate racial.

Segundo os dados do Censo 2022, realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e com apoio da Fundação Nacional dos Povos Indígenas (FUNAI), a população indígena brasileira hoje é de 1.693.535 pessoas,⁵ e pouco mais da metade está concentrada na Amazônia Legal, sendo uma área que corresponde a 59% do território brasileiro. O Brasil, realmente, é terra indígena! Diante desses dados, questionamos: até quando essa diversidade cultural e epistêmica ficará silenciada nos livros didáticos produzidos por quem não reconhece os brasis? Como combater os preconceitos, estereótipos racistas em relação aos povos indígenas se a Lei n. 11.645/08 não é garantida na educação básica e nem nos cursos de licenciaturas das universidades públicas brasileiras?

Sim, são muitas as lutas que nós, educadoras/es precisamos enfrentar se sonhamos com uma educação libertadora e uma democracia real para o nosso país. É preciso que tenhamos a responsabilidade para fazer valer, nas salas de aula, o que a Lei n. 11.645/08 nos pede: conhecer as histórias e literaturas indígenas para construir linguagens inclusivas, conhecer histórias, narrativas que nos negaram e negam de povos que nos ensinam a língua brasileira, que somam para nossas culturas alimentares, jeitos outros de conviver.

Povos que estão em resistência desde sempre quando, aqui em *Pindorama*,⁶ aportaram os navios dos seus algozes colonizadores europeus, genocidas, estupradores, sequestradores, assaltantes, que, com suas desumanidades, tentaram exterminar a todos. Mas ainda estão na luta, contra o marco temporal do PL 490,⁷ que é inconstitucional, contra a ameaça dos garimpeiros na Amazônia, por mais políticas públicas para garantir direitos constitucionais como a garantia à educação em todos os seus níveis, à saúde, à vida – para continuarem a contar suas narrativas de resistências, adiando, assim, o fim do (seu) mundo, parafraseando o escritor indígena Ailton Krenak (2019, p. 19). Por que essas narrativas (indígenas) não nos entusiasmam? Por que elas vão sendo esquecidas e apagadas em favor de uma narrativa globalizante, superficial, que quer contar a mesma história para a gente?

Sendo assim, a proposta da oficina foi trazer história, literatura e metodologias de ensino de história para que as/os estudantes pudessem ter acesso a esses outros conhecimentos, num processo de troca e reflexão. E, acima de tudo, sensibilizar para a existência, as resistências e reexistências das culturas indígenas no Brasil.

Fomos motivadas a usar o neologismo *sentipensante* por entender que nós, como pesquisadoras em educação, construímos sem separar o sentir do pensar durante nossos processos de aprendizagem e fazemos escolhas políticas e pedagógicas quando priorizamos referenciais afro-brasileiros, africanos e indígenas nas nossas leituras e pesquisas. O professor João Colares da Mota Neto, na sua obra a respeito de Paulo Freire e Orlando Fals Borda, compartilha o conceito pensado por Borda para definir uma/um intelectual, educadora/or, militante a contrapor a quem acredita que a ciência é neutra, desprovida de sentimentos, de escolhas políticas, de vida. Ele diz que: “[...] aquella persona que trata de combinar la mente com el corazón, para guiar la vida por el buen sendero y aguantar sus muchos tropiezos” (FALS BORDA apud MOTA NETO, 2016, p. 234).⁸

É nesse sentir e pensar, com o coração, que queremos compartilhar nosso percurso *sentipensante* da oficina “Oralidades indígenas e o ensino de história”, oferecida à turma de graduação em história da quinta fase, na disciplina Metodologia do Ensino de História.

Relembramos que a Lei n. 11.645/08 precisa ser uma responsabilidade de todas as pessoas que ocupam espaços educativos institucionais ou não. Acreditamos e defendemos que essas oralidades indígenas possam também chegar até às bibliotecas comunitárias, por exemplo, onde o livro pode ser mais presente nas periferias do país, que têm um papel importante no fomento à leitura, um direito que precisa ser garantido. Um direito que se estreitou na política do Novo Ensino Médio, que retirou do currículo a disciplina Literatura, um retrocesso, ao nosso ver, para formação de leitoras/es de textos literários. O que soma também para aumentar a dificuldade de acesso às literaturas indígenas e a implementação da Lei n. 11.645/08 nas salas de aula das escolas pública e privada desse país, que persiste com um número significativo de pessoas analfabetas, sem ter o direito respeitado de ler e escrever. Mas vamos agora ao nosso percurso metodológico da oficina em questão.

No primeiro momento, convidamos a turma a fazer uma roda no meio da sala. Antes pedimos permissão às ancestralidades indígenas produzindo sons com nossas maracas, feitas pelo povo Guarani, para entoarmos a cantiga de ninar em tupi traduzida para a língua portuguesa brasileira. Nesse momento experimentávamos uma das tantas línguas silenciadas pelos invasores europeus.

Cantiga: *Acalanto Tupi*, Andra Valladares

Nhenhe~gari, Nhenhe~gari,

(Canta, canta)

Meué, meué, ci,

(Devagarinho, devagarinho)

Nhenhe~gari, Nhenhe~gari,

(Canta, canta)

Marâma taína mituu,

(para a criança descansar)

Pituna irúe,

(a noite chegou),

Iací Ce~mo,

(a lua nasceu)

Repocí, taína

(dorme Criança)

[...] (ACALANTO, 2014)

Essa atividade contou com a explicação do uso das palavras na língua indígena e o contato que ela produz ao ser feita coletivamente e em formato de mandala. O círculo representa essa conexão de energias e parte das práticas culturais que remetem a esse contato com a espiritualidade. Foi uma atividade também para iniciar uma conexão com o tema e lembrar que a história indígena é uma constituição de várias formas de expressão, a oralidade, a dança, o canto, a arte. Existe uma diversidade de ensinamentos a ser transmitida e nós, não indígenas, não conseguimos ter uma percepção ampla disso, mas, ao fazer essa reflexão, trouxemos o ouvir e o cantar como uma forma de compor essa oficina.

Após esse momento, fizemos a leitura jogralizada, convidando algumas estudantes para ler estrofes da poesia de Márcia Kambeba, trazendo uma representação feminina do povo Omégua/Kambeba que diz assim:

Índio eu não sou, Márcia Wayna Kambeba

Não me chame de “índio” porque

Esse nome nunca me pertenceu

Nem como apelido quero levar

Um erro que Colombo cometeu.

Por um erro de rota
Colombo em meu solo desembarcou
E no desejo de às Índias chegar
Com o nome de “índio” me apelidou.
Esse nome me traz muita dor
Uma bala em meu peito transpassou
Meu grito na mata ecoou
Meu sangue na terra jorrou.
Chegou tarde, eu já estava aqui
Caravela aportou bem ali
Eu vi “homem branco” subir
Na minha Uka me escondi.
Ele veio sem permissão
Com a cruz e a espada na mão
Nos seus olhos, uma missão
Dizimar para a civilização.
“Índio” eu não sou.

Sou Kambeba, sou Tembê
Sou Kokama, sou Sataré
Sou Guarani, sou Arawaté
Sou Tikuna, sou Suruí
Sou Tupinambá, sou Pataxó
Sou Terena, sou Tukano
Resisto com raça e fé. (ÍNDIO, 2022)

O sentido era construir uma compreensão mais ampla do ser indígena, e não do “índio”, como os colonizadores os nomearam, utilizando uma palavra no singular para representar os diversos povos indígenas do nosso país. Não existe um único povo, e sim vários povos que resistem e reexistem diante de um cenário de invalidação de suas perspectivas. Ainda nesse momento, trouxemos um vídeo da Márcia Kambeba, *Encontros de interrogações* (2016),⁹ no qual ela partilha sobre a vida na aldeia e fora dela, sua obra literária como poeta e contista e sua formação acadêmica em geografia. Kambeba, ao relatar suas memórias, expressões e impressões da realidade vivida, desconstruía em

nós estereótipos e preconceitos alimentados por uma educação que tende a hierarquizar e subalternizar os que não estão na lógica eurocêntrica.

Eu, Sil-Lena Riberio Calderaro Oliveira, professora de língua portuguesa/brasileira, peço licença para rememorar e partilhar os leitores uma experiência do meu primeiro ano, dos 20 anos de sala de aula, quando fui apresentada à primeira turma do ensino médio. Quando iniciara o meu processo de fazer-se professora (PAIM, 2005), esse dever em que todo dia na escola mais se aprende que se ensina. A turma era numerosa, uns 45 estudantes, escola pública no município de Marabá, a 800 km da capital paraense Belém. Durante a chamada, percebi dois nomes indígenas, eram do povo Gavião, etnia K'yikatêjê. Lembro que os dois estudantes ficavam no fundão da sala, isolados e muito retraídos. Não era de se estranhar tal comportamento – eu, uma professora recém-formada, silenciada, talvez mais que eles, presa ao livro didático, insegura. A primeira experiência como colonizadora, sendo eu colonizada. Vozeava o livro didático com uma fidelidade sem trair um só capítulo, pensando no planejamento anual. Isso tanto para o ensino da língua padrão como para o estudo das literaturas, majoritariamente portuguesa. Falava das cantigas trovadorescas, da carta de Vaz de Caminha, esticando e desviando sempre o meu olhar para aqueles dois adolescentes indígenas. Talvez me pediam socorro para tentar ver sentido no que eu falava durante as aulas, mal sabiam eles que eu que estava em apuros, porque, hoje, trazendo esse passado para o presente, enxergo que eu era tão vítima quanto eles dessa educação despreparada para lidar com a diversidade, com as diferenças. Os dois estudantes não suportaram a escola, no segundo semestre evadiram-se de um lugar que os invisibilizava. Uma memória que veio com força e indignação ao escrever este parágrafo.

Voltemos ao nosso roteiro da oficina. Após o segundo momento, dividimos a turma em duplas e entregamos para cada uma um livro com contos indígenas. Uns eram coletâneas, outros não, e havia também algumas cópias. Combinamos um tempo para a leitura, sugerimos um roteiro com algumas questões para pensar as conexões possíveis entre literatura indígena e o ensino de história; a observação nas ilustrações para reparar se havia construção de estereótipos; se a autoria era de pessoas indígenas e/ou não indígenas e, em seguida, abrimos a roda para a socialização das impressões. Pedimos permissão para deixar o celular gravando com o intuito de transcrever algumas falas du-

rante a roda de leitura, mas infelizmente não conseguimos êxito. Traremos o que ficou na nossa memória.

Eis as obras que estavam à disposição da turma: *A história do monstro Khátpy Khátpy Ro Sujareni: um dia na aldeia Kisêdjê* (CARVALHO, ZANETI, 2014), *Vozes Ancestrais: dez contos indígenas* (MUNDURUKU, 2016), *No tempo do verão Ashi Osarêtsipaiteki: um dia na aldeia Ashaninka* (CARELLI, ZANETI, 2018), *O homem que roubava horas* (MUNDURUKU, TOKITAKA, 2007), *Gente vestida de noite* (FERNANDES, 2017).

Após a conversa de grupo, abrimos espaço para ouvir que as/os graduandas/os em história haviam observado a partir do roteiro e além dele. O que mais impactou foram os desenhos, as imagens, a riqueza das cores trabalhadas dentro das obras, além da discussão dos elementos das histórias que apresentavam seres humanos e não humanos, um momento que entrecruzam os olhares dos povos indígenas sobre suas histórias e dos pesquisadores indigenistas. A riqueza das histórias marcava o tempo, que não é linear, a história de origem, a história do povo, monstros, como foi o encontro dos povos indígenas com os povos africanos. Narrativas que ora se cruzavam com a historiografia, ora se estranhavam, mas foi unânime entre os participantes a riqueza de poder experimentar esse cruzo entre literatura indígena e o ensino de história. O quanto podem ser complementares.

A última atividade foi uma dinâmica para acessar memórias de pertencimento: pedimos que os estudantes trouxessem de suas casas objetos, narrativas escritas e/ou imagens que pudessem remeter a uma conexão com o passado, com a família ou a comunidade a que pertencem. Muitos trouxeram fotos da família, rememorando entes queridos, objetos que ganharam de familiares, jogos que uniam a família à mesa nos finais de semana, objetos artesanais feito à mão, todos com uma carga emocional que fez com que rememorassem e oralizassem suas histórias, demonstrando, assim, vínculo com a sua ancestralidade e os afetos. Por fim, trouxemos um relato de pesquisa sobre a temática, a história e memórias Guarani de uma das autoras, tentando fazer um panorama maior sobre essas perspectivas de se fazer a história e sentir a história (ANTUNES, 2015).

As narrativas indígenas são profundas e as palavras traduzidas para o português não conseguem representar ou dar conta de cosmologias que somente na língua ancestral consegue-se o entendimento. Portanto, essa refle-

xão foi importante até para entender que o tempo é um tempo ancestral, que consegue transformar, ensinar, perpetuar memórias até os dias de hoje. O ser humano é só um integrante do ciclo da vida e da terra, não é mais ou menos importante que a natureza e que os animais, o respeito e a preservação fazem parte desse universo cosmológico indígena. As histórias indígenas são vivas, pois elas movimentam, ensinam, passam conhecimento medicinal, ancestral, religioso, educacional, mas que é necessário um olhar sensível, um desconectar das concepções engessadas que a sociedade não indígena produz.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O artigo é um relato de experiência que tem como objetivo articular a interdisciplinaridade com a temática de ensino de história indígena dentro da estrutura das disciplinas no curso de graduação em História da Universidade Federal de Santa Catarina, a fim de ampliar o debate a respeito da importância da implementação da Lei n. 11.645/08 e refletir sobre o que a história e a literatura podem contribuir, juntas, para esse espaço de formação e como isso pode ajudar a repercutir nas ações e formas pedagógicas humanizadoras.

É com o intuito de aproveitar essa oportunidade e de contribuir nas discussões em andamento, que este artigo se propôs a refletir sobre como a temática da história indígena está sendo trabalhada no ensino superior. De que forma a partir das experiências entre a área das linguagens e a história podemos contribuir para desenvolver uma reflexão que possa fazer valer a Lei n. 11.645/08, produzindo material didático comprometido com a ética, com uma educação intercultural, na perspectiva decolonial do pensamento, questionando as colonialidades e todas as perversidades produzidas pelos colonialismos que não cessam de afetar negativamente o outro. E para nós, brancos/os, fica a recomendação da professora Bárbara Karine: “Você, professor, professora branco/a, não só pode como deve abordar as questões étnico-raciais na sala de aula. Você tem o seu lugar de fala, e é um lugar precioso, considerando que está em uma condição de respeito e admiração diante da estudantada” (PINHEIRO, 2023, p. 44). Esse lembrete é para fortalecer a luta antirracista na escola e fora dela.

Para falar sobre os povos indígenas temos que ter consciência dos processos históricos, da relação de poder que perpetua uma herança colonial que

ainda provoca uma série de impactos sociais, políticos e educacionais. Portanto, é de suma importância que as nossas práticas pedagógicas e existenciais possam ser construídas numa perspectiva antirracista e decolonial, para problematizar de maneira reflexiva o nosso lugar e estar no mundo, escolhendo a vida, todas as vidas.

Sendo assim, foi importante para a nossa formação, como estudantes de pós-graduação, vivenciar, experienciar e dialogar com as oralidades indígenas dentro da universidade, pois é um movimento que tenta ir além das estruturas coloniais que ainda engessam os conteúdos e as práticas dentro desse espaço institucional. Foi uma experiência riquíssima, pois nos colocou a construir pontes com diversos saberes e conhecimentos que vão além daquela aula e que promovem um movimento de reflexão e proporcionam novas visões de mundo que impactam as nossas pesquisas e práticas pedagógicas.

REFERÊNCIAS

- ACALANTO Tupi. Canção de ninar na língua Tupi, composta por Andra Valladares. *Youtube*, 2014. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=DkBcK1wcmPg>. Acesso em: 7 nov. 2024.
- ALMEIDA, Maria Inês. Cantores de leitura: apontamentos sobre literatura indógena em Minas Gerais. *Literatura mineira*, 2020. Disponível em: https://www.academia.edu/es/45556534/cantores_de_leitura_apontamentos_sobre_literatura_ind%3%8dgena_em_minas_gerais. Acesso em: 15/05/2023.
- ALMEIDA, Maria Inês. Palestra Índios: Cantores de leitura. *Youtube*, 08 de outubro de 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=-RwnuLEFACU>. Acesso em: 15/05/2023.
- ANGELO, Francisca Navantino P. de. Os dez anos da Lei 11.645/2008: avanços e desafios. *Caderno Cedes*, Campinas, v. 39, n. 109, p. 357-378, set./dez. 2019.
- ANTONI, Edson; PAIM, Elison Antonio; ARAUJO, Helena Maria Marques. Insurgências no Ensino de História: narrativas e saberes decoloniais. In: CESCO, Susana; MAGALHÃES, Aline Montenegro; AGUIAR, Leila Bianchi; ALVES JR, Alexandre G. da Cruz. *Ensino de História: reflexões e práticas decoloniais*. Porto Alegre: Letra 1, 2021.
- ANTUNES, Elizete. *História e mito na educação Guarani*. Trabalho de Conclusão de Curso da Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica (UFSC) Departamento de História. Florianópolis, 2015.

- ANZALDÚA, G. Como domar uma língua selvagem. *Cadernos de Letras da UFF*, Dossiê: Difusão da língua portuguesa, n. 39, p. 297-309, 2009.
- ARAÚJO, Helena Maria Marques. *Museu da Maré: entre educação, memórias e identidades*. Tese (doutorado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Educação, 2012.
- ASSUMPCÃO, Jéssica Lícia da. *O ensino da história, dos mitos e das memórias do povo Guarani na Escola Indígena de Educação Básica Wherá Tupã Poty Djá*. Dissertação de mestrado em história (PPGH/UFSC), Florianópolis/SC, 2021.
- BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. *Revista Brasileira de Ciência Política*. Brasília, n. 11, mai./ago. 2013, p. 89-117.
- BENJAMIN, Walter. Experiência e pobreza. In: BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política*. Obras escolhidas – ensaios sobre literatura e história da cultura. V. I. 8ª ed. rev. São Paulo: Brasiliense, 2012, p. 123 – 128.
- BRASIL. Lei 11.645/2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em: 15/05/2023.
- BRASIL. Lei 11.645/2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em: 15/05/2023.
- BRASIL tem 1,69 milhão de indígenas, aponta Censo 2022. Secretaria de Comunicação Social, Gov.br. Disponível em: <https://www.gov.br/secom/pt-br/assuntos/noticias/2023/08/brasil-tem-1-69-milhao-de-indigenas-aponta-censo-2022>. Acesso em: 15/05/2023.
- CANDAU, V. M. Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos. *Educação & Sociedade*, v. 33, 2012.
- CANDAU, Vera Maria. *Educação Intercultural na América Latina: tensões atuais*. Trabalho apresentado no Congresso Iberoamericano de História da Educação na América Latina (CIHELA), realizado na UERJ, 2009.
- CARELLI, Rita; ZANETI, Mariana. *No tempo do Verão Ashi Osarêtsipaiteki: Um dia na aldeia Ashaninka*. Cosac Naify: São Paulo, 2018.
- CARVALHO, Ana; ZANETI, Mariana (Orgs.). *A história do monstro Khátpy/Khátpy Ro Sujareni: Um dia na aldeia Kisêdjê*. Cosac Naify: São Paulo, 2014.
- DIÓGENES, Elione Maria Nogueira; SILVA, Vanessa Maria Costa. O neoliberalismo e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC): Aproximações contextuais. *Revistas Plurais*. Virtual, Anápolis-GO, v. 10, n. 3, set./dez. 2020, p. 350-366.
- EVARISTO, Conceição. *Becos da Memória*. Rio de Janeiro: Pallas, 2017.
- FERNANDES, Susana Maria. *Gente vestida de noite*. Abacatte: Belo Horizonte, 2013.
- ÍNDIO eu não sou. Poema de Márcia Kambeba. *Guatá: cultura em movimento*, 2022.

- Disponível em: <https://guatafoz.com.br/indio-eu-nao-sou-poema-de-marcia-kambeba/>. Acesso em 7 nov. 2024.
- KAMBEBA, Márcia. Encontros de Interrogação (2016). *Youtube*, 27 de setembro de 2017. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=y92Apwm8aGI>.
- KRENAK, Ailton. *Ideias para adiar o fim do mundo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- LEROY, Henrique Rodrigues. Por uma tentativa corazonante de decolonizar o “decolonial”: A decolonização das linguagens como lutas anticoloniais. In: LACERDA DE SÁ, Rubens; CHAVES, Pedro Jônatas da Silva (Orgs.). *Decolonialidade & Educação*: Esperançar em tempos de perplexidade. Pontes Editores: Unifesp, 2023.
- MARTINS, Daniel Timóteo; MOREIRA, HYRAL (Orgs.). *Os quatro cantos sagrados*: Cartilha de aprendizagem de saberes tradicionais (Ação Saberes Indígenas na Escolas). Florianópolis: UFSC, 2018.
- MARTINS, Leda Maria. Performance das oralituras: corpo, lugar de memória. *Youtube*, 1 de julho de 2021a. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=wqTsfQuF3SA>.
- MARTINS, Leda Maria. *Performances do tempo espiralar, poéticas do corpo-tela*. Rio de Janeiro: Cobogó, 2021b.
- MOTA NETO, João Colares da. *Por uma pedagogia decolonial na América Latina*: reflexões em torno do pensamento de Paulo Freire e Orlando Fals Borda. Curitiba: CRV, 2016.
- MUNDURUKU, Daniel. A literatura indígena não é subalterna. *Revista Philos*: A revista das latinidades, 19 abr. 2022.
- MUNDURUKU, Daniel. *Munduruku 2*: sobre vivências, piolhos e afetos: roda de conversa com educadores. Lorena, SP: UK'A, Editorial, 2017.
- MUNDURUKU, Daniel. *Vozes Ancestrais*: Dez contos indígenas. São Paulo: FDT, 2016.
- MUNDURUKU, Daniel; TOKITAKA, Janaina. *O homem que roubava horas*. Brinque-Book: São Paulo, 2007.
- NÖTZOLD, Ana Lúcia Vulfe; ROSA, Helena Alpini. *Kanhgág ag vî fâ TI Xapecó Ki*: O modo de falar da língua Kaingang na Terra Indígena Xapecó/SC. Florianópolis: UFSC/Laboratório de História Indígena/Nova Letra, 2016.
- OLIVEIRA, Bruna de; NÉRIS, Carinatana e outros. *As quatro Guardiãs*. Contos e narrativas da cosmovisão Guarani. Biguaçu, 2021. Livro produzido pelos alunos e professores da E.E.B.I WHERA TUPA POTY DJÁ.

- PAIM, Elison Antonio. *Memórias e experiências do fazer-se professor*. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, 2005.
- PINHEIRO, Barbará Carine Soares. *Como ser um educador antirracista* [livro eletrônico]. São Paulo: Planeta do Brasil, 2023.
- PINHEIRO, Patrícia Magalhães; PAULA, Josiane Beloni; PAIM, Elison Antonio. Decolonizando a pesquisa científica: um giro decolonial metodológico. In: MIRANDA, Claudia; PAIM, Elison Antonio; ARAÚJO, Helena Maria Marques. *Em busca de histórias outras: perspectiva decoloniais na América Latina*. Curitiba, PR: Was Edições, 2022, p. 231-248.
- SCHÜTZ, Kerollainy Rosa. *A Lei 11.645/2008 e a história indígena no contexto dos cursos de Graduação em História das Universidades Públicas em Florianópolis (2006-2018): Reflexões e a perspectivas*. Dissertação de mestrado em História da Universidade Federal de Santa Catarina (PPGH-UFSC), Florianópolis, 2019.
- SOUZA, Samuel et. al. (Orgs.). *Nhembiapo iparaà régua: mitos e arte Guarani. Ação Saberes Indígenas na Escolas*. Florianópolis: UFSC/SED SC/SECADI/MEC, 2019.
- VALLADARES, Andra. Acalanto Tupi. *Youtube*, 06 de maio de 2014. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=DkBcK1wcmpg>. Acesso em: 15/05/2023.

NOTAS

¹ As expressões utilizadas fazem parte do livro *Modo de falar a Língua Kaingang na Terra Indígena Xapecó/SC*, organizado por Ana Lúcia Vulfe Nötzold e Helena Alpini Rosa, no ano de 2016, que traz a língua materna do povo Kaingang presente nos estados do Paraná, Rio Grande do Sul e Santa Catarina. Porém, a palavra apresentada neste texto é uma especificidades da Terra Indígena de Xapecó/SC, que representa um contexto diferente de uma terra indígena que possui dialetos diferentes provenientes do contato com não indígenas e com outros povos.

² Ver mais em: <https://www.youtube.com/watch?v=-RwnuLEFACU>.

³ Acesso à palestra no Youtube: <https://www.youtube.com/watch?v=wqTsfQuF3SA>.

⁴ A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), é uma normativa e uma política educacional que atende um projeto de Estado nas dimensões pedagógica, financeira e administrativa. Sendo assim, apresenta parceria com empresas privadas e públicas, materializando os interesses do Estado Neoliberal que se submete ao capitalismo e as ideias das classes dominantes (DIÓGENES, SILVA, 2020). Ver mais em: <https://www.revista.ueg.br/index.php/revistapluraisvirtual/article/view/12126/8547>.

⁵ Ver mais em: <https://www.gov.br/secom/pt-br/assuntos/noticias/2023/08/brasil-tem-1-69-milhao-de-indigenas-aponta-censo-2022>.

⁶ Pindorama é o nome dado pelos indígenas para o território que hoje conhecemos como Brasil.

⁷ O PL 490/07 é um projeto de lei que traz dispositivos inconstitucionais e prevê modificações nos direitos territoriais dos povos indígenas já garantidos pela Constituição Federal de 1988, e abrindo espaço para empreendimentos econômicos como construção de hidrelétricas e mineração e restrições nas demarcações de terras.

⁸ BORBA, Fals. Orlando. *Uma sociologia sentipensante para América Latina*. Bogotá: Siglo del Hombre; Clasco, 2009, p. 9.

⁹ Disponível no Youtube: <https://www.youtube.com/watch?v=y92Apwm8aGI>.

Artigo submetido em 28 de fevereiro de 2024.
Aprovado em 7 de setembro de 2024.

