

ARTIGOS PUBLICAÇÃO CONTÍNUA

George Leonardo Seabra Coelho^I

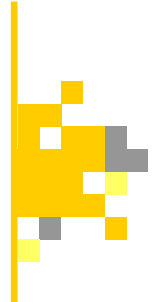
Wendeandro Aires Alves^{II}

Renan Marques Birro^{III}

Gustavo Uchôas Guimarães^{IV}

Colonialismo e decolonialidade: perspectivas para o ensino de História indígena

Colonialism and decoloniality: perspectives for teaching indigenous History



RESUMO:



O presente texto destaca as relações de poder e opressão resultantes da colonialidade ao longo da história, a importância de superar a dominação eurocêntrica e promover diferentes formas de conhecimento e ensino da história. Apresenta reflexões de Aníbal Quijano e Aimé Césaire sobre a colonialidade do poder e a crítica à colonização. Discute a influência da Escola dos Annales e a cultura da memória. Aborda como o ensino de História é influenciado pelas expectativas da sociedade e pelos interesses das classes dominantes e como os livros didáticos podem ser afetados por interesses editoriais e comerciais, apesar das transformações no ensino nos anos 1980, visando resgatar o papel ativo dos alunos na construção do conhecimento histórico. A História eurocentrada e positivista prevaleceu por muito tempo, valorizando a cultura europeia e subjugando a história local e os povos nativos. Este texto não busca oferecer uma resposta definitiva, mas sim apresentar diferentes abordagens e possibilidades metodológicas para o ensino da História Indígena.



Palavras-chave: Colonialidade; Decolonialidade; Ensino de História



ABSTRACT:

This text highlights the relations of power and oppression resulting from coloniality throughout history, the importance of overcoming Eurocentric domination and promoting different forms of knowledge and history teaching. It presents reflections by Aníbal Quijano and Aimé Césaire on the coloniality of power and the critique of colonization. It discusses the influence of the Annales School and the culture of memory. It addresses how the teaching of history is influenced by the expectations of society and the interests of the dominant classes and how textbooks can be affected by editorial and commercial interests, despite the transformations in teaching in the 1980s, aimed at rescuing the active role of students in the construction of historical knowledge. Eurocentric and positivist history prevailed for a long time, valuing European culture and subjugating local history and native peoples. This text does not seek to offer a definitive answer, but rather to present different approaches and methodological possibilities for teaching indigenous history.

Keywords: Coloniality; Decoloniality; History teaching

^I Doutor em História pela Universidade Federal de Goiás; Professor, Universidade Federal do Tocantins , Porto Nacional, TO, Brasil. george.coelho@hotmail.com,  <https://orcid.org/0000-0002-3166-4008>

^{II} Mestrando em História das Populações Amazônica pela Universidade Federal do Tocantins , Professor, Prefeitura Municipal, Ipueiras, CE, Brasil. wendeandro.aires@mail.uft.edu.br,  <https://orcid.org/0009-0005-7549-1814>

^{III} Doutor em História Social pela Universidade de São Paulo; Professor, Universidade de Pernambuco , Nazaré da Mata, PE, Brasil. renan.birro@upe.br,  <https://orcid.org/0000-0002-1456-8196>

^{IV} Doutorando em Ciências da Educação pela Universidad Del Sol , Professor, Escola Estadual Brasilino Alves Pereira, Escola Estadual Professora Norma de Brito Piedade Martins, Elói Mendes, MG, Brasil. gustavoemarieli19@gmail.com,  <https://orcid.org/0000-0003-2878-8090>

INTRODUÇÃO

Ao longo da história ocidental – particularmente após o século XVI – observamos a persistência das relações de poder resultantes da colonialidade¹. Essas experiências históricas foram caracterizadas pela dicotomia entre dominantes/superiores (europeus) e dominados/inferiores (não-europeus) (QUIJANO, 2009). Essa categorização perpetuou a discriminação e, ainda, justificou o controle europeu sobre territórios e recursos naturais de regiões cujas populações eram consideradas inferiores (MIGNOLO, 2005). Uma das consequências derivadas dessas relações de poder – leia-se colonialidade – foi e é a persistência das desigualdades, opressões e discriminações decorrentes da dominação colonial.

As reflexões do sociólogo peruano Aníbal Quijano (2009) são importantes para compreender a colonialidade no mundo capitalista. Este autor demonstra como a população global foi dividida com base em identidades raciais, resultando na opressão que perpetuaram desigualdades e discriminações, de modo que a interligação entre colonialidade/colonialismo e eurocentrismo/colonialismo justificou o domínio europeu. Vamos recorrer, também, a Aimé Césaire (1997) para sustentar o argumento que a colonização não trouxe benefícios reais para as pessoas colonizadas, por dispor como elementos axiais empre-

dimentos baseados na exploração e na supressão de sua humanidade. Ressalta, inclusive, que apesar das inúmeras expedições coloniais, sistemas de governo e políticas estabelecidas, essas ações não foram capazes de gerar qualquer valor humano significativo.

Entrementes, lançaremos mão do conceito epistemológico de linha abissal apresentado por Santos e Menezes (2009). Esse conceito nos ajudará a entender que a forma como vemos e interpretamos o passado é influenciada pela experiência histórica e pela diferença cultural, isto é, toda visão e interpretação do passado são moldadas pela experiência histórico-cultural do mundo ocidental cristão moderno. A tese do autor é que essa realidade permanece tão atual quanto o era durante o período colonial, pois a exclusão radical presente nas colônias continua a existir nas práticas e no pensamento contemporâneo.

Alicerçado nesses pressupostos preliminares, o objetivo deste texto não é propor uma resposta única ou definitiva sobre a melhor maneira de utilizar os termos colonialismo/colonialidade e/ou decolonialidade no Ensino de História Indígena no Ensino Médio. Em vez disso, forneceremos diferentes abordagens conceituais, a fim de inspirar uma interpretação mais significativa sobre novas possibilidades de ensino, em outros termos, o foco é ampliar as formas como a História Indígena pode

ser ensinada, permitindo um diálogo mais rico e inclusivo.

Ao propor uma sucinta abordagem das consequências do colonialismo na construção do conhecimento partindo da perspectiva pluriversal² e não-eurocentrada, desenvolvemos um referencial teórico capaz de fundamentar a abordagem da temática indígena no Ensino Médio e, ao mesmo tempo, empreender uma análise crítica do capítulo *Direitos Humanos* presente no volume 4 da coleção *Conexões: ciências humanas e sociais aplicadas* (2020). Assim, esperamos contribuir com historiadores e/ou professores de História na tentativa de sublinhar o papel histórico das comunidades marginalizadas e/ou silenciadas em suas aulas.

RELAÇÃO ENTRE COLONIALIDADE E COLONIALISMO

A Escola dos Annales desafiou a historiografia tradicional que se concentrava apenas nos acontecimentos políticos e propôs uma abordagem que se baseava na *histoire-problème* (BURKE, 1992). Essa abordagem ampliou as modalidades de fontes e interpretações e, concomitantemente, levava em conta a subjetividade do historiador e de todas as atividades humanas³. Para Huyssen (2000):

Um dos fenômenos culturais e políticos mais surpreendentes dos anos recentes é a emergência da memória como uma das preocupações culturais e políticas centrais das sociedades ocidentais [...] Discursos de memória a partir dos anos 1970: restauração historicizante de centros históricos, cidades-museus e paisagens inteiras, heranças nacionais, a moda retrô, a comercialização da nostalgia, a obsessiva automusealização pelo vídeo, a literatura memorialística e confessional, os romances históricos com as difíceis negociações entre fato e ficção, a difusão de práticas memorialísticas nas artes visuais (foto), os documentários da televisão (HUYSSSEN, 2000, p. 9).

Huyssen (2000) identificou, no final do século XX, fenômenos associados às atuais práticas de memória⁴ que abrem caminho para uma transição dos futuros presentes em direção a certos passados presentes. Essa transição se daria através de uma valorização cada vez maior do passado, da memória e da história, como uma forma de lidar com as transformações aceleradas da sociedade contemporânea e suas consequências.

Fundamentado nessa concepção, as práticas de memória se tornariam uma forma de reafirmar identidades individuais e coletivas, bem como de estabelecer um diálogo crítico com o passado, questionando as versões oficiais e hegemônicas da história ao reconhecer as memórias marginalizadas. Em outras palavras, as práticas de memória são uma maneira de lidar com o deslocamento da

contemporaneidade, buscando resgatar o sentido de continuidade e pertencimento através do passado presente. Conforme o autor salienta:

para onde quer que se olhe a obsessão contemporânea pela memória nos debates públicos se choca com um intenso pânico público frente ao esquecimento [...] as contrastantes e cada vez mais fragmentadas memórias políticas de grupos sociais e étnicos específicos permitem perguntar se ainda é possível nos dias de hoje a existência de forma de memória consensual coletiva e, em caso negativo, se e de que forma a coesão social e cultural pode ser garantida sem ela (HUYSSSEN, 2000, p. 19).

Ainda, segundo o autor:

As memórias do século XX nos confrontam, não como a vida melhor, mas com uma história única de genocídio e destruição e massa, a qual, priori, barra qualquer tentativa de glorificar o passado. Depois das experiências da primeira guerra Mundial, da grande depressão, do stalinismo, do nazismo e do genocídio em escala sem precedentes, depois das tentativas de descolonização e das histórias de atrocidades e repressão, a nossa consciência foi afetada de tal modo que a visão da modernidade ocidental e suas promessas escureceu consideravelmente dentro do próprio ocidente (HUYSSSEN, 2000, p. 31).

Conforme Huyssen (2000), nem sempre foi fácil traçar uma linha de separação entre um passado mítico e um passado real, visto que, tanto o real quanto o mítico podem influenciar a percepção da realidade. A memória se tornou uma obsessão cultural e vem enfrentando críticas por sua falta de lembrança e consciência histórica. Isso levanta questões sobre a influência dos elementos míticos e a precisão histórica na forma como entendemos e lembramos do passado. Para o autor:

Algo deve estar na causa que privilegia o passado e que nos faz responder tão favoravelmente aos mercados de memória: este algo é uma lenta e palpável transformação da temporalidade nas nossas vidas, provocada pela complexa interseção de mudanças tecnológica, mídia de massa e novos padrões de consumo, trabalho e mobilidade global. [...] A cultura da memória preenche uma função importante nas transformações atuais da experiência temporal, no rastro do impacto da nova mídia na percepção e na sensibilidade humanas (HUYSSSEN, 2000, p. 25-26).

Huyssen (2000) faz alguns questionamentos: O aumento explosivo de memória pode ser inevitavelmente acompanhado de um aumento explosivo de esquecimento? E se as relações entre memória e esquecimento estiverem realmente sendo transformadas pelas novas tecnologias da informação? O que fazer quando as políticas midi-

áticas e o consumo desenfreado começarem a cobrar o seu preço? Em resposta à esses questionamentos, o autor declara que:

Muitas das memórias comercializadas que consumimos são “memórias imaginadas”[...] É o medo do esquecimento que dispara o desejo de lembrar ou é, talvez, o contrário? É possível que o excesso de memória nessa cultura saturada de mídia crie tal sobrecarga que o próprio sistema de memórias fique em perigo constante de implosão, disparando, portanto, o medo do esquecimento? [...] Quanto mais nos pedem para lembrar, no rastro da exploração da informação e da comercialização da memória, mais nos sentimos no perigo do esquecimento e mais forte é a necessidade de esquecer (HUYSEN, 2000, p. 18-20).

Nesse íterim, as práticas de memória surgiram como uma resposta às rápidas transformações da sociedade contemporânea, para a recuperação das identidades e promoção de um diálogo crítico com o passado. No entanto, Huyssen (2000) entende que crítica mencionada direcionada para a cultura da memória atual pode gerar um paradoxo entre a obsessão pela memória e o medo do esquecimento, pois o excesso de memória tem a probabilidade de levar a uma sobrecarga memorialística e a necessidade do ato de esquecer.

À vista sobre o que foi exposto sobre a problemática da memória e da história na contemporaneidade, compreendemos que a colonialidade

desempenha um papel fundamental como resposta ao poder capitalista global, especialmente quando pesquisamos ou ensinamos sobre a história das populações colonizadas. Defendemos que é importante frisar que a compreensão dos conceitos de colonialidade e colonialismo contribuem com novas formas de ensino da História Indígena no Ensino Médio. É importante ressaltar que não buscamos fornecer uma resposta única ou solução definitiva para a diferenciação epistemológica entre colonialidade e descolonialidade, mas sim explorar diversas alternativas e abordagens para compreensão histórica.

Ao manipular a classificação racial/étnica da população mundial, a colonialidade promove o esquecimento dos grupos dominados, tanto objetivamente quanto subjetivamente (MIGNOLO, 2005). Distinta do colonialismo, a colonialidade não implica necessariamente relações de poder racistas, mas aprofunda – em todas as áreas e dimensões da sociedade – um modelo global do poder capitalista baseado na classificação racial/étnica (QUIJANO, 2009). Para Quijano (2009), a:

Colonialidade é um conceito diferente de, ainda que vinculado a, Colonialismo. Este último refere-se estritamente a uma estrutura de dominação/exploração onde o controlo da autoridade política, dos recursos de produção e do trabalho de uma população determinada domina outra de diferente identidade e cujas sedes centrais estão, além disso, localizadas noutra

jurisdição territorial. Mas nem sempre, nem necessariamente, implica relações racistas de poder. O colonialismo é, obviamente, mais antigo, enquanto a Colonialidade tem vindo a provar, nos últimos 500 anos, ser mais profunda e duradoira que o colonialismo. Mas foi, sem dúvida, engendrada dentro daquele e, mais ainda, sem ele não poderia ser imposta na intersubjectividade do mundo tão enraizado e prolongado (QUIJANO, 2009, p. 73).

O difusionismo eurocêntrico propagou – elaborado a partir do século XVIII – a ideia mitológica – ancorado na modernidade e na racionalidade europeia – de que a Europa é o centro do poder capitalista e responsável por colonizar o resto do planeta (QUIJANO, 2009). Ademais, consolidou-se outro fundamento da colonialidade/modernidade eurocêntrica: o princípio de humanidade que classificava a população mundial em inferiores e superiores, irracionais e racionais, primitivos e civilizados, tradicionais e modernos. Essa concepção naturalizou a experiência das pessoas dentro desse padrão de poder, fazendo-as entender como dada e não passível de ser questionada. Neste sentido:

No curso da expansão mundial da dominação colonial por parte da mesma raça dominante – os brancos (ou do século XVIII em diante, os europeus) – foi imposto o mesmo critério de classificação social a toda a população mundial em escala global. Consequentemente, novas identidades históricas e sociais foram produzi-

das: amarelos e azeitonados (ou oliváceos) somaram-se a brancos, índios, negros e mestiços. Essa distribuição racista de novas identidades sociais foi combinada, tal como havia sido tão exitosamente logrado na América, com uma distribuição racista do trabalho e das formas de exploração do capitalismo colonial (QUIJANO, 2005, p. 119).

No curso do desenvolvimento do poder contemporâneo, Quijano (2009) defende que emergiram novas identidades sociais e geoculturais ligadas à colonialidade. Essas identidades foram formadas pelas relações de dominação, as quais se estruturaram a partir da hegemonia eurocêntrica, assim como, moldadas pela fusão do colonialismo e da colonialidade, ambas atreladas ao capitalismo. Essas aproximações criaram um novo universo de relações de dominação eurocêntrica, posteriormente denominada de modernidade. De acordo com o autor:

Dentro dessa mesma orientação foram também, já formalmente, naturalizadas as experiências, identidades e relações históricas da colonialidade e da distribuição geocultural do poder capitalista mundial. Esse modo de conhecimento foi, pelo seu carácter e pela sua origem, eurocêntrico. Denominado racional, foi imposto e admitido no conjunto do mundo capitalista como a única racionalidade válida e como emblema da modernidade. As linhas matrizes dessa perspectiva cognitiva mantiveram-se, não obstante as mudanças dos seus

conteúdos específicos, das críticas e dos debates, ao longo da duração do poder mundial do capitalismo colonial e moderno (QUIJANO, 2009, p. 74).

Por isso, na visão de Quijano (2009), o eurocentrismo não é apenas uma visão de mundo dos europeus que subsidiou o capitalismo global, mas uma espécie de imaginário compartilhado por todos aqueles educados sob sua hegemonia. De fato, é tangível afirmar que o difusionismo eurocêntrico implica na perspectiva cognitiva de longo prazo do mundo eurocentrado do capitalismo colonial/moderno que, por sua vez, naturaliza a experiência das pessoas neste padrão de poder. Por este ângulo, a dominação faz com que as pessoas e sociedades aceitem como naturais e inquestionáveis as coisas como são.

Conforme Santos e Menezes (2009), a epistemologia dominante do mundo ocidental foi desenvolvida para atender às necessidades de dominação econômica, política e cultural, estabelecendo hierarquias entre diferentes formas de conhecimento. Frente a essa premissa, entendemos que esse conhecimento – oriundo do difusionismo eurocêntrico – influenciou a sociedade e sua relação com eventos históricos, especialmente no ensino de História Indígena. Para os autores, a epistemologia ocidental foi construída com o objetivo de exercer dominação colonial e está fundamentada no conceito de “pensamento abis-

sal” (SANTOS e MENEZES, 2009, p. 24). Argumentam, sem exclusão, que o pensamento ocidental foi criado para exercer controle colonial e dividir os conhecimentos em categorias de utilidade, visibilidade e inutilidade, bases que subsidiam o fazer científico hegemônico.

É importante lembrar que o pensamento eurocêntrico disseminou a ideia de que a Europa colonizou o mundo, estabelecendo, portanto, uma visão hierárquica da humanidade. Pode-se argumentar que a colonialidade influenciou as estruturas econômicas globais, perpetuando desigualdades socioeconômicas entre nações e regiões e, com isso, o poder capitalista global pode se sustentar na exploração de recursos naturais e da mão de obra barata ofertada pelos países colonizados, resultando em um sistema econômico desigual e desfavorável para essas nações (SANTOS & MENEZES, 2009). Outrossim, a colonialidade impacta profundamente a cultura e a identidade das comunidades colonizadas, pois as influências culturais impostas pelos colonizadores frequentemente resultam na perda, marginalização ou subjugação das tradições, línguas e conhecimentos locais⁵. Isso leva, segundo os autores, a homogeneização cultural e a perda de diversidade cultural.

É importante destacar que outro aspecto importante é o legado da violência e da opressão colonial, que tem efeitos duradouros nas relações sociais, nas dinâmicas de poder e no senso de jus-

tiça (SANTOS & MENEZES, 2009). A colonialidade gera traumas intergeracionais e perpetua ciclos de discriminação e marginalização de grupos étnicos e raciais, mantendo interações desiguais⁶. Além disso, a colonialidade se manifesta nas estruturas políticas globais, como organizações internacionais e acordos comerciais, que muitas vezes perpetuam as desigualdades coloniais e reforçam o domínio dos países colonizadores sobre os colonizados.

À vista disso, ressaltamos que a resistência e a luta contra a colonialidade são fundamentais para buscar a justiça social e a emancipação das comunidades afetadas como, por exemplo, dos povos indígenas. Movimentos de descolonização, valorização das culturas locais e reivindicações por igualdade de direitos têm sido essenciais para desafiar e transformar as estruturas coloniais (SANTOS & MENEZES, 2009). A superação da colonialidade requer um desaprendizado e desconstrução dos atributos coloniais imiscuídos, os quais devem ser feitos pelo questionamento dos discursos hegemônicos e, paralelamente, reconhecer os privilégios e as hierarquias existentes para promover o diálogo intercultural e a valorização da diversidade.

Entendemos que a escola desempenha um papel central, pois é por meio dela que se pode promover uma consciência crítica da colonialidade e desenvolver abordagens pedagógicas que valorizem os conhecimentos locais. Isso implica repen-

sar os currículos escolares⁷, incluindo vozes e histórias subalternizadas e, ao mesmo tempo, promover uma educação antirracista⁸ e intercultural⁹. Daí nossa argumentação sobre a necessidade de renovação do ensino de História Indígena que ultrapasse os nefastos problemas e riscos da História única (ADICHIE, 2019).

Para Santos e Menezes (2009), a transformação da colonialidade requer o fortalecimento dos laços de solidariedade entre os povos colonizados e a construção de alianças globais. A luta contra a colonialidade não é apenas uma responsabilidade das comunidades afetadas, mas de todos que se opõem às injustiças e desigualdades geradas por essa estrutura de poder. Por fim, a superação da colonialidade implica na construção de sociedades mais justas, equitativas e inclusivas, onde as diferenças sejam valorizadas e as relações de poder sejam baseadas na igualdade e no respeito mútuo. Isso exige um compromisso contínuo com a desconstrução das estruturas coloniais e a construção de novos paradigmas sociais, científicos, políticos, educacionais e econômicos baseados na diversidade, na justiça e na dignidade de todas as pessoas.

CÉSAIRE E A CRÍTICA AO COLONIALISMO A PARTIR DA EXPERIÊNCIA ANTILHANA

Para prosseguir com nossas reflexões, parece pertinente abordar os contributos do intelectual martinicano Aimé Césaire. Nascido em 1913 em Basse-Ponte, uma pequena localidade no Norte da então colônia francesa da Martinica, no Caribe, Césaire era filho de um funcionário público e de uma costureira que tiveram seis filhos. Em termos econômicos, tinham um papel equiparado ao dos camponeses insulares pobres e apesar da grande pobreza e das dificuldades de subsistência¹⁰, eles se mudaram para a capital colonial, *Fort-de-France*, em busca de uma melhor educação (WALCOTT-HACKSHAW, 2021, p. 1-3).

Em suas memórias, Césaire declarou que odiava a sociedade martinicana vigente desde o ensino secundário, sobretudo os “pequenos-burgueses de cor”, nos quais ele identificou desde cedo uma “tendência fundamental a arremedar a Europa”, isto é, carregados de preconceitos europeus, esnobismo e trato colonialista da sociedade da Martinica. Além do mais, incomodava-lhe a visão de mundo desoladora da ilha na qual nascera diante da ruína da indústria açucareira, da desertificação dos campos, do êxodo das cidades (que culminou em periferias pobres e miseráveis) e da

desigualdade entre colonos e metropolitanos (CÉSAIRE; VERGÈS, 2024).

Tímido e rabugento, o Martinicano recobrou uma memória interessante que expressa em grande medida esses tratos dos insulares:

Recordo-me de uma cena na escola primária. Eu estava sentado ao lado de um garotinho, a quem perguntei: “O que você está lendo?” Era um livro: “Nossos ancestrais, os gauleses, tinham os cabelos loiros e os olhos azuis...” “Cretino”, eu disse, “vá se olhar no espelho!” Não formulava em termos muito filosóficos, mas há certas coisas que eu nunca aceitei, e nem aguentei a contragosto (CÉSAIRE; VERGÈS, 2024, *ebook*).

Seja por sua timidez, seja por seu inconformismo, Césaire sofreu certa rejeição de seus colegas no *Liceu Victor Schoelcher*, algo que não o impediu de ser reconhecido por sua dedicação aos estudos. Graças ao seu desempenho intelectual, obteve uma bolsa de estudos para estudar no *Liceu Louis-le-Grand* em Paris (WALCOTT-HACKSHAW, 2021, p. 4). Chegando na capital francesa, o jovem intelectual conheceu Léopold Sédar Senghor – outro relevante nome da crítica ao colonialismo – que marcaria sua trajetória intelectual¹¹. Em uma entrevista ao reunionense Françoise Vergès, Césaire afirmou que tinha longas conversas com Senghor “sobre a África, as Antilhas, o colonialismo e as civilizações”, até o

ponto em que eles se lançaram às perguntas mais existenciais e cruciais em suas respectivas trajetórias: “Quem sou? Quem somos? O que somos nós nesse mundo branco? [...] O que devo fazer? [...] O que nos é permitido esperar?” (CÉSAIRE; VERGÈS, 2024, *ebook*).

Conforme Césaire, algo maior teria mudado quando Senghor e ele passaram a frequentar um salão martinicano em Paris, onde, no ambiente multicultural típico de um país colonialista e cosmopolita, entraram em contato com negros estadunidenses escritores e intelectuais. Nesse contato, ficaram entusiasmados com o sentimento de “orgulho” e “sua consciência de pertencer a uma cultura”, pois aqueles norte-americanos “foram os primeiros a afirmar sua identidade, enquanto a tendência francesa era pela assimilação” (CÉSAIRE; VERGÈS, 2024, *ebook*).

Conseqüentemente, Césaire e Senghor passaram a refletir mais detidamente na transcontinentalidade da formação da experiência negra enquanto derivação da traumática experiência da escravidão, por um lado, e da influência dos africanos na diáspora, por outro. Diante disso, criaram uma espécie de doutrina ou ideia secreta: “Negro eu sou e Negro serei” (CÉSAIRE; VERGÈS, 2024, *ebook*). Apesar do “mal-estar” (palavras de Césaire) provocado pela escravidão, o Martinicano, na fase final de sua vida, era a favor do entendimento entre os homens, que deveriam agir como irmãos

e idealmente solidários (CÉSAIRE; VERGÈS, 2024, *ebook*). No entanto, essa leitura entra em direto contraste com o “jovem Césaire” do *Cahier d’un retour au pays natal* (1939 [1983])¹² que, em versos e no final da composição, manifesta escravizados que tomam o controle do navio negreiro em um claro sinal de desafio. Ou, quando de seu retorno à Martinica em 1939 para atuar no liceu onde estudara na adolescência, na função de formador das próximas gerações antilhanos, vale citar, Franz Fanon (WALCOTT-HACKSHAW, 2021, p.51).

Anos mais tarde, em *Discours sur le colonialisme* (*Discurso sobre o Colonialismo*, 1950), escrito na primeira metade do século XX, de maneira mais aberta expõe as veias do colonialismo:

A Europa é indefensável [...] moralmente, espiritualmente indefensável [...] uma barbárie, mas a barbárie suprema, aquela que coroa, que resume a cotidianidade das barbáries; que é nazismo, sim, mas que, antes de ser a vítima, foi a cúmplice; houve apoio para aquele nazismo antes dele começar a incomodar, foi absolvido, fecharam os olhos sobre isso, foi legitimado, porque até então ele era aplicado somente a pessoas não europeias (CÉSAIRE, 2010 [1950], p. 12-17).

Em uma análise pontual do trabalho de Césaire, Jane Hiddleston (2022) afirmou que a comparação entre o projeto colonial e os crimes do regime nazista são no mínimo impactantes e con-

troversos. Outrossim, que o Martinicano fez da colonização uma “coisificação” (CÉSAIRE, 2010 [1950], p. 27), uma vez que “o colonialismo priva os colonizados de sua humanidade, despossuindo-os de suas terras e recursos, além de esgotar o espírito e a energia das sociedades sob seu controle” (HIDDLESTON, 2022, p. 207). Como bem expressou o Martinicano:

Eu falo de milhares de homens sacrificados na construção da linha férrea da Congo-Ocean [...] Falo de milhões de homens desarraigados de seus deuses, de sua terra, de seus costumes, de sua vida, da vida, da dança, da sabedoria. Falo de milhões de homens aos quais sabiamente se lhes inculcou o medo, o complexo de inferioridade, o temor, o pôr-se de joelhos, o desespero, o servilismo. Obscurecem-me com toneladas exportadoras de algodão ou cacau, com hectares plantados de oliveiras ou de uvas (CÉSAIRE, 2010 [1950], p. 28).

Seja como for, são duras palavras, acompanhadas não apenas do ofício intelectual, mas do ativismo derivado desta ação por parte dele e de outros como Fanon, Senghor e Édouard Glissant. A rigor, eles foram compelidos pelos anseios de independência no pós-guerra e, mais particularmente no caso do esfacelamento do império colonial francês e da *Guerra da Argélia* (1954-1962). Entrementes, por ocasião do *Segundo Congresso de Escritores Negros*, realizado em Roma (1959), Césaire

defendeu a articulação da decolonização e reconstrução da identidade cultural, conferindo particular apreço para a identidade francesa caribenha distinta da francesa metropolitana. De fato, ele acreditava que “escritores tinham um papel a desempenhar ao criar essa preocupação sociopolítica e cultural” (WALCOTT-HACKSHAW, 2021, p. 52).

Diante disso, o pensamento de Césaire foi crucial para influenciar gerações posteriores de críticos ao colonialismo, com especial atenção para seu impacto direto na desumanização ao suprimir a expansividade de identidades e culturas antilhãs. Entre eles, sem dúvidas se destaca Glissant, ao menos se considerarmos o escopo deste artigo e de suas preocupações no âmbito da História e memória para o ensino de História Indígena. Em *Le Discours antillais (Discurso Antilhano, 1981)*, Glissant denunciou como a História (com “H” maiúsculo), um fantasma produzido pelo ocidente, suprimiu uma série de histórias locais e plurais (2010 [1981], p. 126). Ato contínuo, que a descontinuidade produzida pela diáspora negra e remontada como um palimpsesto casuístico pela forma de narrar ocidental, teria impedido a solidariedade/identidade antilhana.

Nas palavras de Glissant, em determinadas situações históricas, certo grupo seria incapaz de “fazer emergir” ou de “incorporar o cotidiano”, posto que

sua relação com o entorno (o que chamaríamos de sua natureza) está em uma relação descontínua com a acumulação de sua experiência (o que chamaríamos de sua cultura). Em contexto semelhante, a história que, enquanto disciplina, pretende aclarar a realidade vivida pelo povo, padecerá de uma grave carência epistemológica: não saberá como assumir-se [...] As Antilhas são o lugar de uma história feita de rupturas e cujo arranque é brutal: o trato dos negros. Nossa consciência histórica não podia se "sedimentar", por assim dizer, de forma progressiva e contínua, como nos povos que engendraram uma filosofia da história frequentemente totalitária - os europeus - sem agregar-se, por efeito do impacto, da contradição, da negação dolorosa e da exploração. Esta descontinuidade no contínuo, e a impossibilidade da consciência coletiva de circunscrevê-lo, caracterizam aquilo que chamo de uma não-história (GLISSANT, 2010 [1981], p. 124).

Aqui é possível notar algo muito similar ao apontado por Césaire quanto à privação de humanidade, de bens, de espírito e de energia, chegando ao cúmulo da negação da própria história e memória. Tais ideias, em grande medida, já tinham sido antecipadas por Césaire na peça de teatro *Une saison au Congo (Uma temporada no Congo, 1966)*, que versa sobre a independência do Congo Belga e os trágicos acontecimentos em torno de Patrice Lumumba, o primeiro ministro da República do Congo e um dos mais atuantes pela libertação de seu país natal. Nas comemorações na capi-

tal, um personagem apaziguador tenta acalmar os ânimos diante dos diferentes anseios dos diversos grupos étnicos que habitam o território congolês: "não deixem que o colonialismo nos divida e governe! Vamos ultrapassar essas disputas tribais! Que não mais haja Bengalas, Bakongos, Batetelas entre nós, mas apenas Congoleses!" (CÉSAIRE, 2010 [1966], p. 23).

O excerto é digno de nota, pois faz convergir as ideias de Césaire e Glissant: passado o *frisson* inicial, os antigos colonos – privados dos recursos materiais, do ser, do saber, do saber de si, do nós, da ação no mundo, da memória coletiva e das histórias plurais – viram-se perdidos em disputas comezinhas, nos joguetes políticos belgas e estadunidenses. Perderam o controle social graças a um servilismo intelectual do desajustado (porém entendido como inescapável) arranjo colonial (CÉSAIRE, 2010 [1950], p. 28). Por fim, como bem apontou Vergès, Césaire (2024, *ebook*) continua atual ao pensar projetos nacionais como o francês e o brasileiro, que, em suas tradições universalistas e colonialistas, rejeitam "violentamente qualquer tentativa de 'distinguir' grupos por sua origem étnica e cultural". Sua análise também abrange diversas esferas da sociedade, incluindo economia, cultura, identidade, violência, relações sociais e políticas globais.

É uma força arraigada e persistente que requer um estudo contínuo. Por isso, ao ensinar

História Indígena – objeto deste texto – é fundamental abordar e explorar a influência persistente da colonialidade, a fim de fornecer aos alunos uma compreensão mais completa e crítica das dinâmicas sociais e históricas que afetam as comunidades indígenas. Nossa proposta permite um balanço mais profundo das desigualdades, das violações de direitos e das lutas enfrentadas pelos povos indígenas ao longo do tempo, promovendo assim uma perspectiva mais justa e inclusiva no ensino da História.

EXPERIMENTAÇÕES A PARTIR DA DECOLONIALIDADE E DO ENSINO DE HISTÓRIA INDÍGENA

Qual o historiador que desconhece as tendências historiográficas surgidas com a Escola dos Annales, ou então a de seus antecessores, os positivistas ou marxistas? Tendências estas que, muitas vezes, são refletidas na escrita da História e, que acabam por interferir na prática do professor de História e da própria cultura escolar. Ao relacionar as tendências historiográficas tradicionais com a decolonialidade, é importante trazer à baila a crítica feita por teóricos decoloniais em relação à dominação eurocêntrica na produção do conhecimento histórico.

A Escola dos Annales e outros movimentos historiográficos têm sido criticados por perpetuar visões eurocêntricas e ocidentais do passado, marginalizando ou ignorando as sociedades colonizadas. Quijano (2009) reconhece que a decolonialidade propõe uma reavaliação crítica dessas tendências historiográficas dominantes, amplia os horizontes da narrativa histórica e descentraliza o conhecimento, pois incorpora múltiplas histórias. Isso implica questionar os pressupostos e vieses presentes na produção do conhecimento histórico, bem como a influência ideológica dos historiadores.

O materialismo histórico, por exemplo, é criticado como eurocêntrico na medida em que tem por base a defesa da substituição de um sistema colonizador europeu, o capitalismo, por outro igualmente de base europeia, o socialismo/comunismo. Esta mudança não se distingue da forma eurocentrada de observar o restante do mundo, pois não estaria aberta a “um novo horizonte utópico”, onde “uma ecologia de saberes e novos mundos sejam possíveis” (HOLANDA, 2022, p. 81-82). Por isto, Quijano (2009, p. 75-76) traduziu o materialismo histórico como a mais eurocêntrica das heranças de Marx, além de mencionar uma “revolta intelectual contra essa perspectiva e contra esse modo eurocentrista de produzir conhecimento”.

Como vimos ao longo deste texto, a decolonialidade desafia as estruturas coloniais e eurocêntricas de poder e conhecimento, de maneira a dar voz e valorizar as histórias das comunidades marginalizadas e colonizadas. Aquilo que tanto Césaire (2010) quanto Glissant (2010) frisaram em suas obras, em outras palavras, reconhecer e criticar os impactos do colonialismo em falsas construções universalistas. Dessa forma, a decolonialidade pode incentivar uma abordagem histórica que desafia os discursos dominantes e busca uma reescrita da história por múltiplos olhares daqueles que estão à margem, visando promover a justiça histórica, a equidade e a transformação social.

Ao analisar a relação entre cultura escolar, as tendências historiográficas e a sociedade consumista, a decolonialidade permite perceber que os padrões de consumo estão enraizados em processos históricos de colonização e exploração. Logo, a crítica decolonial pretende desnaturalizar esses padrões, revelando as estruturas de poder e opressão subjacentes. Para Laraia (1993, p. 73), o fato de que o ser humano

vê o mundo através de sua cultura tem como consequência a propensão em considerar o seu modo de vida como o mais correto e o mais natural. Tal tendência, denominada etnocentrismo, é responsável em seus casos extremos pela ocorrência de numerosos conflitos sociais.

Sendo assim, os modelos culturais nada têm a ver com escalas de progresso, porque as escolhas de cada cultura refletem a sua visão de mundo. Acreditamos que o ensino da História Indígena deve ser um conteúdo fundamental na formação da identidade dos estudantes inspirada nesses termos. Ao conhecerem a História Indígena construída sob os parâmetros do pensamento decolonial, os estudantes do Ensino Médio têm a oportunidade de se apropriarem da cultura destes povos, de valorizarem a diversidade cultural e a construção de uma sociedade mais justa e respeitosa. Nesse sentido, ao descolonizar o conhecimento e as narrativas históricas, o ensino pode romper com a visão eurocêntrica e incorporar outros pontos de vista.

Defendemos que esse entendimento é crucial, pois no ensino da História Indígena estão cristalizadas “definições correntes” que não devem ser aceitas de forma acrítica (FUNARI, 2009, p. 16). Segundo Funari (2009, p. 9),

é necessário trabalhar as unidades nacionais e a ideia de continente americano como uma construção. É a partir de uma série de conceitos que ainda não muito consolidados que será possível trabalhar a história indígena e a ocupação das Américas.

Conforme Duarte (2005), o estudo da História Indígena, tanto no Ensino Médio como no

Fundamental, corre o risco de ser distorcido em razão de tentar resumir conteúdos tão amplos. Como é o caso de trabalhar com imagens e gravuras sem contextualizá-las devidamente, não sendo feito exame a respeito do significado, da forma como foi feita e da contextualização com o todo. O professor pode demonstrar aos alunos que os inventos, descobertas e mecanismos da História Indígena são comparáveis em importância com qualquer outra sociedade em outras temporalidades, isto é, não há hierarquia de importância.

Conforme Burke (1997), a História esteve durante um longo período “preso” às doutrinas positivistas nas quais se produzia um saber corporativo baseado em registros legais escritos, excluindo a cultura local e a História regional. Diante esse cenário, os desafios enfrentados pelos professores em sala de aula estão diretamente relacionados às expectativas da sociedade. Guiada por essa premissa, Abud (2012) reconhece que o ensino de História sempre foi influenciado pelas necessidades sociopolíticas, sendo os currículos e programas educacionais as principais ferramentas de intervenção do Estado e dos grupos dominantes no sistema de ensino. Para Bittencourt (1993), os livros didáticos convencionais são afetados por esses interesses, pois esses livros são produtos culturais transformados em mercadorias vinculadas ao mundo editorial e capitalista (BITTENCOURT, 1993).

Para Schmidt e Cainelli (2004), durante os anos 1980, o Ensino de História passou por uma transformação significativa, dando origem a debates que abordavam temas como o ensino crítico e a relevância da história no cotidiano dos alunos, incluindo seu trabalho e sua história pessoal. O objetivo principal era resgatar o papel ativo do aluno como agente na construção do conhecimento histórico, em vez de ser apenas um mero espectador de uma narrativa pré-estabelecida, centrada em heróis e datas comemorativas (SCHMIDT & CAINELLI, 2004). Contudo, até hoje sentimos o quanto forte é o eurocentrismo nos livros didáticos ou, melhor dizendo, o peso de uma História que valoriza o branco europeu e narra apenas as conquistas de uma minoria, os atos heroicos de seus governantes, seus feitos grandiosos.

A ênfase no ensino de História do Brasil era e é – apesar de avanços – frequentemente direcionada à história europeia positivista, que busca reforçar a identidade nacional, enaltecendo heróis e narrativas que promoviam a ideia de superioridade e progresso civilizacional (ABUD, 2012). As elites ainda acreditam que o Brasil só pode “progredir” se reproduzir o exemplo europeu, aja visto que a história do Brasil começa com a chegada dos ibéricos às terras recém-descobertas, quando supostamente plantaram as sementes da civilização cristã. Os nativos permanecem como meros objetos passivos, subordinados ao papel central dos conquis-

tadores e, mais, mantem-se o imaginário de que são apenas um complemento ao verdadeiro sujeito da história, que eram os colonizadores.

Cientes dessas problemáticas, o professor de história tem a alternativa de buscar metodologias que melhor permitam cumprir com a difícil tarefa de fazer os alunos refletirem. Neste sentido, acreditamos que o professor de história pode se apoiar em outras áreas do conhecimento – como a filosofia, antropologia, sociologia, a geografia e os estudos culturais – para fugir das armadilhas que levam ao preconceito e ao senso comum sobre as populações indígenas. Ao incorporar diferentes áreas do conhecimento, os estudantes têm a oportunidade de questionar e problematizar as formas tradicionais de produção de conhecimento, incluindo o papel da ciência e como ela se relaciona com os saberes indígenas.

Um dos caminhos proposto por nós é sugerir objetos que tratem de questões indígenas que aproximem temporalidades e temáticas complexas, a título de exemplo, a ocupação humana do território, a sua adaptação às diversas conjunturas e os diferentes conhecimentos, sempre buscando dialogar com a realidade dos alunos. Esse caminho permite que os estudantes reconheçam estas populações como artífices de sua própria história e da formação da sociedade brasileira. É importante trabalhar com o prisma regional do ensino de História Indígena, em atendimento ao *caput* do artigo

26 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, segundo o qual o currículo deve contemplar as características regionais. Guimarães (2024) entende que é preciso descolonizar o currículo, mesmo que se trate “de conteúdos que não têm prestígio nos cursos de Pedagogia e de História, como as peculiaridades locais e regionais” (GUIMARÃES, 2024, p. 20).

Em escala menor, mas não menos importante, outras questões merecem destaque, entre elas: problematizar as questões indígenas e as formas de aproximar os conteúdos dos livros didáticos com a realidade dos alunos; estabelecer diálogos entre o presente e o passado; definir o conceito de povos indígenas, seu surgimento e suas implicações na interpretação da história. Esse caminho oferece a chance de efetivar uma educação dialógica, inclusiva, crítica e coerente que possa atender às diversidades regionais silenciadas pelo colonizador. Na visão de Quijano (2009), nas sociedades em que a colonização resultou na destruição da estrutura social, a população colonizada foi privada de seus conhecimentos intelectuais e de suas formas de expressão externa ou objetiva, na esteira daquilo que Césaire (2010 [1950]) e Glissant (1981 [2010]) propuseram décadas antes.

Com efeito, os povos colonizados foram reduzidos à condição de indivíduos rurais e iletrados, sem agência, sem histórias e sem direito a memória, quer pelo tratamento conferido pelo

colonizador, quer pela própria colonialidade do saber (MIGNOLO, 2005). Isso significa que as culturas locais foram subjugadas e suprimidas, resultando na perda de sistemas de conhecimento, tradições orais, práticas artísticas e outros meios de expressão cultural. Isso levou a uma marginalização e desvalorização dos saberes indígenas e à imposição de uma visão eurocêntrica. Nas palavras de Quijano (2009, p. 112), “a longo prazo, em todo o mundo eurocentrado foi-se impondo a hegemonia do modo eurocêntrico de percepção e produção de conhecimento e numa parte muito ampla da população mundial o próprio imaginário foi, demonstradamente, colonizado”. Isso significa que, mesmo que algumas formas de expressão cultural e conhecimento tenham sobrevivido, a visão e os valores europeus foram impostos como dominantes, influenciando as relações sociais, políticas e culturais. Enfim, a imposição eurocêntrica resultou na marginalização, no apagamento e na desvalorização das culturas indígenas e, acima de tudo, em uma hierarquia de conhecimentos e expressões culturais que perpetuam desigualdades e relações de poder desfavoráveis aos povos colonizados (QUIJANO (2009).

A partir da inserção da decolonialidade no ensino-aprendizagem de História, nossa abordagem sugere outras alternativas para as narrativas dominantes e eurocêntricas presentes nos currículos e materiais didáticos. Cientes disso, a apropria-

ção do pensamento decolonial pelo ensino de História envolve reconhecer que os livros didáticos convencionais são uma forma de imposição de um conhecimento hegemônico, muitas vezes dissociado das realidades dos estudantes. Essa abordagem eurocêntrica e hierárquica relega os povos nativos a um papel secundário e silencia suas contribuições para a história do país, pois a historiografia positivista buscava uma história objetiva, científica e baseada em documentos oficiais (WEHLING, 2001). Essa visão excludente e parcial do ensino de História tem sido alvo de críticas e questionamentos, impulsionando o surgimento de abordagens decoloniais que recuperam as histórias marginalizadas pela história única, promovendo uma visão mais plural e equitativa da história brasileira (ADICHIE, 2019). Nesse contexto, faz-se necessário a participação ativa dos alunos, estimulando o pensamento crítico e envolvendo-os em discussões relacionadas às suas próprias realidades.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC)¹³ destaca a importância do tempo e do espaço na análise dos fenômenos das Ciências Humanas, pois tempo permite compreender e comparar acontecimentos históricos, enquanto o espaço vai além das representações cartográficas, abrangendo relações sociais, movimentações e produção. Essas categorias são abordadas de forma a promover uma inteligência ampla e crítica do mundo,

tendo em mente as especificidades regionais do Brasil, como seu território, história e cultura.

Como fruto desse processo, o livro didático que analisamos aqui faz parte do acervo de livros didáticos do Plano Nacional do Livro Didático (PNLD/2021) e intitula-se *Conexões: ciências humanas e sociais aplicadas* publicada pela primeira vez em 2020 pela Editora Moderna, em São Paulo. Elaborado por Gilberto Cotrim, Angela Corrêa da Silva, Ruy Lozano, Alexandre Alves, Letícia Fagundes de Oliveira e Marília Moschkovich, a obra consiste em: *Livro do Estudante* (LE), do *Manual do Professor* (MP) e do *Material Digital do Professor* (MDP). Cada volume do LE da coleção *Conexões: Ciências Humanas e Sociais Aplicadas* é dividida em unidades e capítulos, com seções fixas intituladas: *Entre Saberes, Contraponto, Foco na Imagem, Foco no Texto, Oficina, Pesquisa em Foco, Explorando Outras Fontes e Referências bibliográficas comentadas*. Essa coleção almeja tratar interdisciplinarmente temas como poder, cultura, sociedade, tempo, espaço, território, globalização, meio ambiente, justiça social, direitos humanos, cidadania, trabalho e política. É possível inferir que os volumes estão interligados em termos de conteúdo, abordagem teórico-metodológica, objetivos e atividades, de modo que atenda os eixos propostos pela BNCC.

Seguindo as sugestões da BNCC e do **Novo Ensino Médio**¹⁴, a coleção não especifica as séries

para as quais cada livro ou conteúdo deve ser trabalhado, ficando a critério do professor a definição do material consoante com as habilidades a serem desenvolvidas por cada turma (COTRIM *et al.*, 2020). Essas mudanças exigiram, segundo os autores da coleção, uma reavaliação dos componentes curriculares, promovendo uma abordagem mais ampla e interdisciplinar, integrando os conhecimentos das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas em diálogo com outras áreas do conhecimento. O propósito fundamental da coleção é enriquecer e dar sentido ao conhecimento por meio dos horizontes dos alunos, abordando questões sociais, políticas, econômicas e ambientais. De acordo com os autores, o objetivo é apoiar os professores na implementação do Novo Ensino Médio, particularmente na tentativa de tornar o estudante o protagonista de sua própria jornada de aquisição e construção do conhecimento. No escopo deste artigo, vejamos como o capítulo *Direitos Humanos* presentes no volume 4 desta coleção aborda os conteúdos referentes a História indígena.

Ao lermos a coletânea observamos alguns pontos interessantes, entre eles, o conceito de História Indígena, seu surgimento e suas implicações na interpretação da história dos povos originários. Vemos a tentativa de abordar as diferentes temporalidades e espacialidades, a cultura, as artes, as representações e a organização social. Contudo, apesar dos esforços, fazemos questão de destacar

alguns problemas quanto as formas como esses conteúdos são trabalhados no referido capítulo.

Uma primeira questão que merece destaque é sobre a abordagem das independências na América Latina. A abordagem sobre a História Indígena no contexto das colônias espanholas dá atenção a aliança dos indígenas aos *criollos*¹⁵ na luta contra a Espanha. Essa perspectiva minimiza a complexidade e a autonomia das populações indígenas nesses processos históricos, pois ao apresentá-los apenas como aliados, suas próprias motivações, estratégias e visões sobre a independência são silenciadas, ou seja, reforça uma narrativa que apaga o protagonismo indígena e os trata como coadjuvantes. Como resultado dessa visão de mundo, o texto apresentado na coleção privilegia as elites *criollas* e trata os indígenas de maneira superficial e subordinada.

As experiências das populações indígenas são abordadas de forma genérica, sem diferenciação das especificidades de cada grupo ou região, pois como sabemos, o impacto das independências variou amplamente entre os povos indígenas da América espanhola e portuguesa. Em suma, a abordagem uniforme ignora essas nuances e limita a compreensão dos estudantes sobre a diversidade cultural e histórica indígena e, simultaneamente, impede que os estudantes compreendam como as independências latino-americanas per-

petuaram formas de exploração e exclusão social dos povos originários.

Seria importante que a coleção diferenciasse as vivências dos indígenas em contextos geográficos e políticos diferentes, evidenciando as diversas formas que se adaptaram às mudanças impostas. Uma análise mais crítica sobre as contradições entre igualdade formal e exclusão prática deveria ser promovida, de forma interdisciplinar, considerando elementos culturais, econômicos e políticos, e integrando olhares decoloniais que questionasse as narrativas tradicionais e reducionistas. Uma sugestão interessante para enriquecer a abordagem seria incluir relatos que destacam o papel ativo das populações indígenas nas independências e na resistência ao colonialismo e à exploração pós-independência. Trazer fontes indígenas e declarações de lideranças indígenas enriqueceria o processo ensino-aprendizagem sobre os povos originários.

Uma charge de Adão Iturrusgarai presente na coletânea enseja tal debate. Ao utilizar o humor para evidenciar a invisibilidade social enfrentada por certos grupos – especialmente os povos originários e afrodescendentes – é possível identificar pontos positivos e, ao mesmo tempo, limitações graves. Vejamos a Figura 1.

Figura 1 – Sobre direitos humanos



Fonte: Cotrim (2020, vol. 4, p. 44)

Como pontos positivos a charge destaca a invisibilidade social vivida por grupos historicamente marginalizados e a exclusão histórica que persiste no presente, incentivando os estudantes a refletirem sobre as desigualdades, uma vez que apresenta uma mensagem implícita de crítica a ideia de que os direitos humanos são igualmente aplicados a todos. Isso pode abrir espaço para discussão em sala de aula sobre como os povos indígenas continuam sendo privados de direitos fundamentais, apesar do discurso universalista. Por outro lado, percebemos algumas limitações ao não relaciona esse aspecto às causas históricas específicas que levaram à marginalização dos povos indígenas como, por exemplo, o colonialismo, a perda de terras e a destruição cultural. O personagens

marginalizados aparecem como figuras passivas, reforçando a ideia de vítimas da sociedade em vez de agentes de resistência e transformação, o que pode levar a apreensão – por parte dos estudantes – sobre as raízes estruturais dessa invisibilidade.

Na página que reproduz a charge em tela, podemos ler o tópico *Empatia e direitos humanos* (COTRIM, 2020, vol. 4, p. 44-45). O texto com citação de Lynn Hunt traz reflexões interessantes sobre a empatia e seu impacto nas relações sociais. Contudo, ao analisar criticamente sua abordagem em relação à História Indígena, percebe-se uma ausência significativa de conexão entre os conceitos apresentados e a experiência histórica dos povos originários. Embora o texto trate da empatia como uma capacidade universal que transcende as fronteiras sociais, ele não explora como essa empatia poderia ou deveria ser aplicada à história e à realidade dos povos originários. O texto menciona como a leitura de romances no século XVIII expandiu a empatia entre diferentes grupos sociais, mas não inclui qualquer reflexão sobre como a literatura, a cultura ou a História Indígena poderia desempenhar um papel semelhante. Essa ausência perpetua uma visão eurocêntrica e desconsidera as narrativas dos povos indígenas que, por sua vez, poderiam enriquecer e diversificar o saber histórico e social latino-americano.

Embora o texto discuta a evolução do conceito de igualdade e direitos humanos, ele não

aborda como essas ideias foram historicamente negadas aos povos originários, mesmo após o estabelecimento de direitos universais e, mais, não há reflexão alguma sobre a luta indígena por reconhecimento e respeito aos seus direitos. O texto poderia conectar a ideia de empatia com a necessidade de compreender e valorizar as lutas contemporâneas dos povos indígenas, como a luta pela preservação de suas terras, culturas e modos de vida.

No mesmo capítulo deparamos com uma conhecida gravura de Theodore de Bry, Figura 2, que retrata a chegada de Colombo à América.

Figura 2 – chegada de Colombo à América



Fonte: Cotrim (2020, vol. 4, p. 46).

Essa imagem poderia servir como ponto de partida para discutir como as imagens produzidas

pelos europeus – especialmente por um artista que nunca esteve nas Américas – do século XVI. Contudo, tal imagem apenas reforça noções eurocêntricas sobre os povos indígenas e sobre a conquista, dado que essa gravura não é uma representação fiel da realidade, mas uma construção baseada em interpretações, imaginários e interesses europeus. Os indígenas aparecem na obra de De Bry de maneira estilizada, frequentemente associada a um exotismo ou à barbárie, conforme os preconceitos europeus da época. Essas questões deveriam ser aprofundadas na coleção, destacando como tais representações visavam glorificar a exploração europeia e desumanizar os povos nativos, ou porventura, explorar como essa narrativa reforçou o projeto colonizador e desconsiderou a diversidade cultural, política e social dos povos originários.

Na gravura em tela, os indígenas são retratados como espectadores passivos diante da chegada dos europeus, enquanto Colombo é centralizado como o protagonista da cena. Essa composição visual sublinha a narrativa eurocêntrica de “descobrimento”, eliminando a resistência, a autonomia e a complexidade das culturas indígenas. A forma como está posta na coleção não promove o questionamento e não proporciona uma visão decolonial da História Indígena, ou seja, o livro didático poderia evitar apresentar uma gravura de forma acrítica e/ou descontextualizada.

Os textos que acompanham as ilustrações nesse capítulo apresentam os indígenas de forma passiva e/ou como vítimas, tal como, na reprodução de outra gravura do mesmo ilustrador, Figura 3.

Um aspecto positivo desta imagem é o reconhecimento da violência colonial e a crueldade dos colonizadores espanhóis em relação aos povos indígenas. Isso possibilita aos estudantes uma reflexão sobre os abusos e a brutalidade que marcaram a colonização das Américas, uma das facetas mais dolorosas da História Indígena. Não obstante, ao utilizar uma gravura De Bry – um artista europeu – o livro didático mantém o ponto de vista do

colonizador ao denunciar tais atrocidades. A narrativa (imagem e texto) é construída baseando-se no olhar europeu, destacando o absolutismo, o liberalismo e os filósofos iluministas como marcos do progresso humano.

A experiência e os direitos dos povos indígenas são apresentados de forma marginal, como uma consequência dos debates europeus, e não como parte central da história desses povos. Mesmo que este capítulo introduza o conceito de “direitos naturais” e a crítica ao absolutismo, ele não explora como esses conceitos foram aplicados – ou negados – aos povos originários. Ao contrário, os “direitos naturais” muitas vezes são usados pa-

Figura 3 - Crueldade dos colonos espanhóis em relação aos índios



Fonte: Cotrim (2020, vol. 4, p. 47).

ra explicar o domínio europeu, excluindo os indígenas de sua aplicação prática.

Outra questão que merece atenção está no fato de que apesar de contribuir para situar a História Indígena dentro do contexto colonial e abrir espaço para reflexões críticas, a coleção reproduz uma abordagem centrada na Europa, apresentando os indígenas como vítimas e sem explorar sua atuação histórica. Uma reformulação que amplia as vozes indígenas e conecta os debates europeus às experiências locais seria essencial para uma abordagem decolonial da História Indígena. Na tentativa de denunciar a violência, não há menção à resistência indígena, às revoltas, a preservação cultural ou outras estratégias. Embora a ilustração evidencie aspectos da brutalidade dos colonizadores, a ausência do olhar indígena compromete a compreensão plena dos impactos da colonização sobre esses povos. Tal silêncio, reforça a visão eurocêntrica que ignora o papel ativo dos povos originários em sua história. A escolha dessa gravura serviria para ilustrar de maneira explícita as tensões e os horrores da conquista, gerando empatia e conscientização sobre as injustiças cometidas contra os povos originários.

O livro poderia ir além e incluir as respostas dos povos indígenas, suas resistências e maneiras de lidar com a violência colonial, algo essencial para a construção de uma narrativa mais equilibrada e decolonial. Esse livro didático poderia aprofun-

dar, inclusive, a discussão sobre a herança visual e a manipulação ideológica presente nas imagens coloniais, explorando o impacto que essas representações tiveram na formação de estereótipos e na justificativa da colonização. De modo bastante específico, as gravuras de De Bry, e a forma como ela é abordada no livro, tende a fortalecer a ideia de que os indígenas eram apenas vítimas da colonização, sem explorar melhor suas lutas, estratégias de resistência e a riqueza de suas culturas.

A História Indígena precisa ser vista não apenas através das lentes da opressão, mas pelo protagonismo indígena em diferentes contextos, seja através de rebeliões, negociações ou adaptações culturais. Esse livro didático poderia incluir fontes ou relatos indígenas (ou interpretados por eles), que mostram diferentes formas de resistência e adaptação ao longo da colonização. Isso ampliaria a visão do aluno sobre a atuação dos indígenas, além de dar voz a essas situações em sua própria história. Por fim, o tratamento das imagens poderia ser mais completo ao incluir o ponto de vista indígena, problematizar a construção da imagem como uma narrativa colonial e ampliar o aprendizado sobre a História Indígena, destacando sua resistência e protagonismo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante da análise realizada, concluímos que a reflexão sobre as tendências historiográficas, a influência ideológica dos historiadores, a relação com a cultura escolar e a sociedade consumista demonstram a necessidade de uma abordagem que amplie os horizontes da narrativa histórica, incorporando múltiplas vozes. É importante reconhecer a influência da colonialidade em todas as áreas da sociedade e trabalhar para dismantelar suas estruturas e superar as desigualdades que ela perpetua. Isso envolve uma reflexão crítica sobre as narrativas históricas dominantes, o reconhecimento dos silenciamentos, a promoção da igualdade e da justiça social e, acima de tudo, a construção de novos modelos de sociedade que se baseiem na diversidade, na interculturalidade e na dignidade de todos os indivíduos.

Como visto, a colonialidade afeta o campo do conhecimento, impondo o eurocentrismo como a única válida e desvalorizando outras formas de conhecimento tradicionais e indígenas. Essa imposição de uma única racionalidade válida contribui para a manutenção das relações de poder e dominação. No entanto, movimentos de descolonização do conhecimento têm surgido, buscando valorizar e resgatar os saberes marginalizados, promovendo uma maior diversidade epistemológica. Diante das discussões, reforçamos que o estudo da História

Indígena e a abordagem decolonial no ensino de História são de extrema importância para uma educação mais inclusiva, crítica e plural. Destarte, é fundamental reconhecer que o ensino da História Indígena promove a valorização da diversidade cultural e contribui para a construção de uma sociedade mais justa e respeitosa.

Nesse sentido, é necessário superar as abordagens eurocêntricas e hierárquicas que dominaram por muito tempo o ensino de História, dando voz e espaço para as histórias dos povos indígenas. É importante utilizar metodologias que permitam aos alunos refletir criticamente sobre o passado, estabelecendo conexões com o presente e valorizando as múltiplas temporalidades e temáticas complexas. Além disso, é substancial questionar a influência dos interesses editoriais e comerciais nos livros didáticos convencionais, buscando desconstruir as narrativas dominantes e eurocêntricas presentes nos materiais didáticos. Por conseguinte, podemos contribuir para a construção de uma sociedade mais consciente, crítica e transformadora, promovendo a justiça histórica, a equidade e a valorização da diversidade cultural.

Essas propostas contribuem para ir além da visão eurocêntrica e reconhecer a existência de múltiplos conhecimentos válidos. Valorizando a diversidade de saberes, dando voz e espaço para narrativas históricas e culturais marginalizadas ou silenciadas pelo legado do colonialismo. Neste

sentido, a perspectiva pluriversal busca promover um diálogo intercultural e interdisciplinar, reconhecendo a importância de múltiplas vozes e expandindo nosso conhecimento global da história e do mundo.

Ancorados nessa perspectiva, evidenciamos os esforços da coleção para se alinhar à BNCC por meio de abordagens interdisciplinares e do estímulo ao protagonismo discente. Contudo, observa-se que os conteúdos relacionados à história e cultura indígena são tratados de forma genérica e insuficiente, limitando a valorização e o protagonismo desses povos. Embora o material tenha potencial para abordar a História Indígena em várias competências e habilidades, este tema não é explicitamente articulado, o que resulta em uma lacuna importante. Um redirecionamento problematizador possibilitaria aos estudantes compreender não apenas os desafios históricos e contemporâneos enfrentados por essas populações, mas igualmente a riqueza de suas contribuições para a formação da sociedade brasileira. Uma recomendação seria incorporando tópicos como os impactos da colonização, os movimentos indígenas contemporâneos, a relação entre ética e o respeito aos direitos indígenas, e a ética ambiental inspirada nos saberes indígenas. Enfim, tais inclusões enriqueceriam a abordagem interdisciplinar e garantiriam maior alinhamento com a BNCC com base na decolonialidade.

REFERÊNCIAS

ABUD, K. Currículos de história e políticas públicas: os programas de história do Brasil na escola secundária. In: BITTENCOURT, C. (org.). **O saber histórico em sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2012.

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. São Paulo: Cia das Letras, 2019.

ANDREAS, Huysen. **Seduzidos pela memória: arquitetura, monumentos, mídia**. 1ª ed., Rio de Janeiro: Aeroplano, 2000.

BENTIVOGLIO, Júlio. Desconstruindo Marc Bloch - um guia de leitura para brasileiros. Palestra. **XIV Encontro Estadual de História: a historiografia contemporânea e seu caráter libertário - as contribuições de Marc Bloch**. Conferência. 25 a 29 de Agosto de 2014. Disponível em academia.edu. Acesso em: 08 ago. 23.

BITTENCOURT, C. Capitalismo e cidadania nas atuais propostas curriculares de história. In: BITTENCOURT, C. (org.). **O saber histórico em sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2012.

BLAUT, J.M. **The Colonizer's Model of the World: Geographical Diffusionism and Eurocentric History**. Nova York: The Guildford Press, 1993.

- BURGUIÈRE, A. **La escuela dos Annales. Una historia intelectual.** Vallencia: Publicacions de la Universitat de València, 2009.
- BURKE, P. **A Escola dos Annales (1929-1989): a Revolução Francesa da historiografia.** São Paulo: EdUNESP, 1992.
- BURKE, P. **A Escola dos Annales (1929-1989): a Revolução Francesa da historiografia.** São Paulo: UNESP, 1997.
- BURKE, P. **A escrita da História: novas perspectivas.** São Paulo: UNESP, 1992.
- COELHO, George Leonardo Seabra. A “terra em que só existia dia, noite não havia”: apropriação de uma ideia de indígena no poema Martim Cererê de Cassiano Ricardo. **Faces da História**, [S. l.], v. 7, n. 1, p. 312–337, 2020. Disponível em: <https://seer.assis.unesp.br/index.php/facesdahistoria/article/view/1630>. Acesso em: 16 jul. 2025.
- COTRIM, Gilberto et al. **Conexões: ciências humanas e sociais aplicadas. Manual do professor** São Paulo: Moderna, 2020. Vol. 4.
- CÉSAIRE, A.; VERGÈS, F. **Negro sou, Negro serei. Conversas com Françoise Vergès.** Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2024.
- CÉSAIRE, Aimé. **A Season in Congo.** Calcutá/Londres/Nova York: Seagull Books, 2010.
- CÉSAIRE, Aimé. **Discurso sobre o colonialismo.** Lisboa- Portugal: Sá da Costa Editora, 1997.
- CONCEIÇÃO, Adriana Angelita da; COELHO, George Leonardo Seabra. Ensino de História entre Desafios e Possibilidades Na Educação Indígena, na Educação Quilombola e na Educação do Campo. In: Rogério Rosa Rodrigues et al. (Org.). **História: usos do passado, ética e negacionismos.** 1ed.São Paulo: Pimenta Cultural, 2023, v. 1, p. 142-154. DOI: 10.31560/pimentacultural/2023.98980
- DUARTE, Cláudio Domingos. **A visão que os livros didáticos de história proporcionam ao professor do ensino Fundamental, sobre a pré-história.** 2005. 59f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Teoria e Metodologia do Ensino de História) - Centro de Formação de Professores, Universidade Federal de Campina Grande, Cajazeiras, Paraíba, Brasil, 2005.
- FERNANDES, D. A. As representações do trauma histórico por meio da história em quadrinhos Jeremias: pele em sala de aula. **Convergências: estudos em Humanidades Digitais**, [S. l.], v. 2, n. 6, p. 318–334, 2024. DOI: 10.59616/cehd.v2i6.1650.

Disponível em: <https://periodicos.ifg.edu.br/cehd/article/view/1650>. Acesso em: 16 jul. 2025.

FUNARI, P. P.; NOELLI, F. S. **Pré-história do Brasil**. São Paulo: Contexto, 2009.

GLISSANT, E. **El discurso antilhano**. Havana: Casa de las Américas, 2010.

GUIMARÃES, Gustavo Uchôas. **Contribuições da presença indígena na região da bacia do rio Verde no sul de Minas Gerais como proposta para formação continuada dos professores de História da rede municipal de ensino de Elói Mendes (2024)**. Dissertação (Mestrado). 112 f. Universidad Del Sol, Ciudad Del Este, Paraguai, 2024.

HIDDLESTON, J. **Pós-Colonialismo**. Trad. Renan Marques Birro. Petrópolis: Vozes, 2022.

HOLANDA, Francisco Urribam X. de. **Decolonialidade e o pensamento eurocêntrico de Marx: em favor de uma agenda emancipatória**. Revista Letra Magna, v. 18 (29), p. 72-85, 2022. Disponível em: <https://ojs.ifsp.edu.br/index.php/magna/article/download/2037/1264/9826>. Acesso em: 30 maio 2024.

LARAIÁ, R. B. **Cultura: um conceito antropológico**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1993.

MIGNOLO, Walter D. A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade. In: LANDER, E. (org.). **A colonialidade do saber**. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 33-49.

MUNIZ, A. R. S.; MASSOLA, G. É... A nossa vida continua, e aí? Quem se importa? Pânico moral, identidades e representações de juventudes negras na produção cinematográfica raciais: das ruas de São Paulo para o mundo (2022), da diretora Juliana Vicente. **Convergências: estudos em Humanidades Digitais**, [S. l.], v. 1, n. 6, p. 64–87, 2024. DOI: 10.59616/cehd.v1i6.1919. Disponível em: <https://periodicos.ifg.edu.br/cehd/article/view/1919>. Acesso em: 16 jul. 2025.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales - CLACSO (org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais**. Buenos Aires: CLACSO, 2005. P. 117- 142. Disponível em: https://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/sursur/20100624103322/12_Quijano.pdf. Acesso em: 24.mar.2023.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder e classificação social. In SANTOS, Boaventurade Sousa; ME-

NESES, Maria Paula. **Epistemologias do sul**. Coimbra: CES, 2009. pp. 73-118.

RUBIAL GARCÍA, Antonio. **La santidad controvertida - hagiografía y conciencia criolla alrededor de los venerables no canonizados de Nueva España**. Cidade do México: Fondo de Cultura Económica, 2001.

SANTOS, Boaventurade Sousa; MENESES, Maria Paula. **Epistemologias do sul**. Coimbra: CES, 2009.

SCHMIDT, M. A. CAINELLI, M. **Ensinar História**. São Paulo: Scipione, 2004.

SEVERINO, M. S. História Pública e a Lei 10.639/03 acerca da obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira no ensino básico: diálogos com a coluna “nossas histórias” do site Geledés. **Convergências: estudos em Humanidades Digitais**, [S. l.], v. 1, n. 02, p. 162–185, 2023. DOI: 10.59616/cehd.v1i2.90. Disponível em: <https://periodicos.ifg.edu.br/cehd/article/view/90>. Acesso em: 16 jul. 2025.

SERVENTICH, A. R.; MARTINS, D. V. Presentación Dossier - Interculturalidad, Educación y Medios Digitales: América Latina Y África En La Agenda. **Convergências: estudos em Humanidades Digitais**, [S. l.], v. 1, n. 02, p. 01–03, 2023. DOI:

10.59616/cehd.v1i2.556. Disponível em: <https://periodicos.ifg.edu.br/cehd/article/view/556>. Acesso em: 16 jul. 2025.

XAVIER FILHO, J. L.; MENDONÇA, Érika de S. Educação antirracista e o compromisso ético-político da educação: não existe lápis cor de pele: there is no skin-colored pencil. **Convergências: estudos em Humanidades Digitais**, [S. l.], v. 1, n. 02, p. 129–145, 2023. DOI: 10.59616/cehd.v1i2.110. Disponível em: <https://periodicos.ifg.edu.br/cehd/article/view/110>. Acesso em: 16 jul. 2025.

WALCOTT-HACKSHAW, E. **Aimé Césaire - Caribbean Biography**. Kingston: The University of West Indies Press, 2021.

WEHLING, A. **A invenção da História**. Rio de Janeiro: Gama Filho, 2001.

NOTAS

¹A colonialidade está intrinsecamente ligada ao difusionismo eurocêntrico. O difusionismo eurocêntrico aqui é entendido nos termos de Blaut (1993, p. 8-9), a saber, enquanto construções narrativo-teóricas de legitimação colonial e da pretensa excepcionalidade da experiência histórica europeia. Naturalmente, esses elementos encontram-se enraizados na História enquanto disciplina, de modo que a validação de histórias outras dependessem de influência ou “legados” europeizantes.

²A perspectiva pluriversal é um conceito que surge como alternativa à perspectiva universalista dominante, que tende a impor uma visão única e global de mundo, baseada em princípios e valores ocidentais. A ideia central dessa proposta é que não existe uma única verdade ou uma única forma correta de compreender o mundo. Em vez disso, cada cultura, comunidade e grupo social tem sua própria maneira de interpretar e dar sentido à realidade, com base em suas experiências, valores e tradições particulares. Ao adotá-la, busca-se superar o eurocentrismo e o colonialismo epistêmico, que subjugaram e marginalizaram conhecimentos e cosmovisões não ocidentais. A perspectiva pluriversal reconhece a existência de múltiplos sistemas de conhecimento, incluindo conhecimentos indígenas, ancestrais e locais, que têm contribuições valiosas para oferecer em áreas como ecologia, espiritualidade, medicina tradicional, agricultura sustentável, entre outras.

³Sobre o tópico, vale conferir a leitura crítica e menos ufanista de André Burguière (2009) sobre a Escola dos Annales quando comparada, por exemplo, ao clássico trabalho de Peter Burke (1992). Nesta esteira, vale mencionar a análise de Bentivoglio (2014) acerca do processo de canonização/construção hagiográfica de Marc Bloch e da leitura hipertrofiada de suas realizações tanto pela historiografia francesa quanto francófila.

⁴O autor associou o exercício da memória como aquilo que “dá forma aos nossos elos de ligação com o passado, e os modos de lembrar nos definem no presente [...] precisamos do passado pa-

ra construir e ancorar nossas identidades e alimentar uma visão do futuro [...] a memória de uma sociedade é negociada no corpo social de crenças e valores, rituais e instituições. No caso específico das sociedades modernas, ela se forma para espaços públicos de memória, tais como o museu, o memorial e o monumento [...] paradoxalmente, não será o caso de notar que toda memória inevitavelmente depende de distanciamento e esquecimento [...] acabamos por reconhecer que a nossa vontade presente tem um impacto inevitável sobre o que e como lembramos” (2000, p. 67-69).

⁵Sobre a perda e ou encobrimento dos povos originários na literatura brasileira, vale destacar as duas fases de apropriação do indígena como símbolo nacional na literatura: romântica e modernista. Sobre essa temática, George Coelho (2020) investiga como Cassiano Ricardo – em seu poema *Martim Cererê* (1927) – entrelaçou essas duas representações para construir uma suposta identidade brasileira.

⁶O conceito remonta aos estudos da História religiosa da Nova Espanha (México) propostos por Antonio Rubial García (2001, p.33-62) para discutir de modo crítico o contato súbito entre um culto universal e organizado com outros mecanismos de crença identificados nas Américas. Neste contexto, na contramão de interpretações simplistas e passivas, ele percebeu a ambiguidade da substituição de locais de culto tradicionais por paróquias dedicadas aos santos imitadores de Cristo: se por um lado tal medida permitia uma rápida difusão cristã, por outro fazia persistir paradoxalmente crenças antigas sob uma nova roupagem. Por sua vez, a

Igreja, ao mesmo tempo que desarticulava os cultos prévios, elementos parciais foram mantidos de maneira oculta ou ainda admitidos em adaptações particulares na experiência cristã colonial americana, como nas devoções de mártires e santos indígenas.

⁷Sobre os desafios enfrentados por uma proposta decolonial de ensino e nas renovações curriculares, Adriana Angelita da Conceição e George Leonardo Seabra Coelho (2023) destacaram a necessidade de abordagens voltadas para o ensino e a pesquisa acerca do protagonismo dos ditos “esquecidos da história” – entendidos como sujeitos históricos – as temáticas sobre indígenas, escravizados e escravidão, quilombolas, comunidades camponesas, mulheres, populações em situação de vulnerabilidade.

⁸Sobre a educação antirracista, Márcia Santo Severino (2023), José Xavier Filho e Érika Mendonça (2023) reafirmam a importância da aplicação da Lei 10.639/2003 como ferramenta fundamental no combate ao racismo no espaço escolar. Na mesma linha de combate ao racismo, Dalmo Alexandre Fernandes (2024), Andressa Reus Santos Muniz e Gisele Massola (2024) apresentam outras linguagens midiáticas que fortalecem a luta antirracista.

⁹A revista CONvergências: estudos em Humanidades Digitais publicou em 2023 um dossiê muito relevante com o título *Interculturalidade, Educação e Mídias Digitais: América Latina e África em Pauta*. Esse número reuniu estudos que deram ênfase às experiências indígenas/indigenistas e africanas/africanistas, assim como, estudos que versam so-

bre os sujeitos do campo como, por exemplo, ri-beirinhos, camponeses e quilombolas (SERVENTICH & MARTINS, 2023).

¹⁰Césaire revelou poeticamente e sensivelmente em *Cahier d'un retour au pays natal* (1939 [1983]), oito anos após deixar a ilha para estudar em Paris, o esforço que sua mãe imprimia na costura para garantir o sustento familiar diante da dura realidade martinicana: “e minha mãe, cujas pernas pedalavam em virtude de nossa fome implacável; pedalando dia e noite, eu até mesmo era acordado por essas implacáveis pernas pedalando à noite; na dura mordida da carne mole da noite de uma [máquina de costura] Singer que minha mãe pedala; pedala pela nossa fome, noite e dia” (“*et ma mère dont les jambes pour notre faim inlassable pédalent, pédalent de jour, de nuit, je suis même reveillé la nuit par ces jambes inlassables qui pédalent la nuit et la morsure âpre dans la chair molle de la nuit d'une Singer que ma mère pédale, pédale pour notre faim et de jour et de nuit*”, 1939[1983], p.4).

¹¹Entre outros títulos, autor de trabalhos como *Chants d'ombre* (1945), *Hosties noires* (1948), *Anthologie de la nouvelle poésie nègre et malgache* (1948) e *Nation et voie africaine du socialisme* (1961).

¹²obra mais conhecida do Martinicano e antecipadora de temas recobrados em ensaios, prosa, verso e peças teatrais, representando assim um clássico da literatura e da experiência traumática negra no mundo moderno (WALCOTT-HACKSHAW, 2021, p. 23).

¹³A BNCC (Base Nacional Comum Curricular) é um documento que estabelece o que todo aluno da Educação Básica brasileira (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio) deve aprender. A versão para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental foi aprovada em 20 de dezembro de 2017, enquanto a do Ensino Médio foi homologada mais tarde, em 14 de dezembro de 2018.

¹⁴O Novo Ensino Médio é uma reestruturação da última fase da Educação Básica no Brasil que objetiva torná-la mais adaptável e significativa para os estudantes. Além de uma Formação Geral Básica comum a todos com carga horária aumentada, essa proposta implementou os Itinerários Formativos, que possibilitam aos estudantes optarem por áreas de especialização, incluindo formação técnica e profissional. Os principais objetivos são incentivar o protagonismo dos alunos, prepará-los para o futuro e para o mercado de trabalho, diminuir a evasão escolar e proporcionar uma educação de qualidade que esteja mais em sintonia com as diversas realidades regionais.

¹⁵Na América Espanhola, os *criollos* eram os descendentes de espanhóis que nasceram nas colônias. Embora tivessem ascendência europeia, eram percebidos como distintos dos "peninsulares" (espanhóis nascidos na Espanha) e possuíam menos influência política, o que gerou tensões e impulsionou os movimentos de independência.