

Fissuras didáticas: entre a palavra, o corpo e a imagem no enfrentamento da narrativa colonial

Didactic Fissures: Between Word, Body, and Image in Challenging the Colonial Narrative

Verônica D'Agostino Piqueira*
Eduardo Fernando Francini**

RESUMO

Este artigo apresenta práticas de ensino realizadas no 7º ano de uma escola particular paulistana (2019-2024) que, ancoradas na interculturalidade crítica, confrontaram narrativas hegemônicas sobre colonização e escravidão. O percurso parte de ações que tensionam o livro didático em dois eixos. No léxico-textual, a substituição de termos expôs o senso comum racializado e evidenciou a escravidão como base do mercantilismo. No imagético, a instalação *Primeira Missa* (2019), de Denilson Baniwa, e as colagens da série *Atualizações traumáticas de Debret* (2020-2021), de Gê Viana, reposicionaram cenas fundadoras sob perspectivas insurgentes. As intervenções despertaram uma percepção crítica inédita nos estudantes frente às imagens do livro didático. Ao subverter o discurso normativo do livro didático, essas práticas abriram espaço para processos de leitura crítica e decolonização do saber histórico.

Palavras-chave: Ensino de História; Livro didático; Estética decolonial.

ABSTRACT

This article presents teaching practices developed in the 7th grade of a private school in São Paulo (2019-2024) which, grounded in critical interculturality, challenged hegemonic narratives about colonization and slavery. The pathway unfolds through two axes of critical engagement with the textbook. In the lexical-textual axis, replacing terms exposed racialized common sense and revealed slavery as the foundation of mercantilism. In the visual axis, *Primeira Missa* (2019), an installation by Denilson Baniwa, and the collage series *Atualizações traumáticas de Debret* (2020-2021), by Gê Viana, repositioned foundational scenes from insurgent perspectives. These practices awakened in students an unprecedented critical awareness regarding the textbook's imagery. By subverting its normative narrative, the interventions created space for critical reading and the decolonization of historical knowledge.

Keywords: History Education; Textbook; Decolonial Aesthetics.

* Universidade Presbiteriana Mackenzie (UPM), São Paulo, São Paulo, Brasil. dagostinopiqueira@gmail.com <<https://orcid.org/0009-0002-3003-2014>>

** Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Campinas, São Paulo, Brasil. eduardo.francini@dac.unicamp.br <<https://orcid.org/0000-0002-2742-3471>>

Este artigo nasce da prática e da escuta. Surge das frestas abertas no cotidiano de uma escola particular paulistana, entre os anos de 2019 e 2024, onde lecionei História para turmas do 7º ano do Ensino Fundamental II. Foi nesse chão de sala, atravessado por inquietações concretas, que se delineou um percurso de enfrentamento às narrativas hegemônicas presentes no espaço escolar. Com o tempo, percebi que algumas falas e silêncios dos estudantes refletiam representações racializadas amplamente compartilhadas, alimentadas tanto pelos meios de comunicação quanto pelo ambiente escolar. Atuar em um ambiente majoritariamente branco, frequentado por estudantes que quase sempre acessam corpos não brancos apenas por meio de relações de subordinação, evidenciou o desafio de ensinar História em instituições que reproduzem justamente os mecanismos de poder que deveriam ser questionados. Nos muros das escolas privadas, a educação libertadora (Freire, 2005) esbarra frequentemente no próprio desenho da exclusão. Reconhecer esse lugar, como professora branca formada em instituições semelhantes, se apresenta como gesto de exposição ao desconforto necessário.

De todo modo, foi nesse ambiente que alguns deslocamentos começaram a ocorrer, não onde o currículo se aplica, mas onde se reinventa. O livro didático adotado, *Estudar história: das origens do homem à era digital*, de Patrícia Ramos Braick e Anna Barreto, em sua terceira edição, publicada pela Editora Moderna, em 2018, foi sendo tensionado e reconfigurado como objeto de análise. Em vez de centro absoluto da narrativa, passou a conviver com outros centros de produção de sentido: a escuta, o corpo, a arte e a imagem. Foi nesse movimento de fissura que novas possibilidades pedagógicas se abriram, permitindo a emergência de perspectivas até então invisibilizadas e a reinvenção do espaço da aula como território de criação e crítica.

A análise estruturou-se em dois eixos complementares: o léxico-textual e o imagético. No primeiro, alguns termos utilizados pelo livro didático nas abordagens sobre a escravidão moderna foram substituídos como estratégia pedagógica. O objetivo era evidenciar a violência histórica e desestabilizar a linguagem naturalizada que sustenta sua banalização entre estudantes majoritariamente brancos. Em um segundo momento, a análise concentrou-se na forma como o livro didático apresenta o mercantilismo dissociado da escravidão moderna. No eixo imagético, o artigo parte da análise da instalação *Primeira Missa* (2019), de Denilson Baniwa. Em seguida, introduz-se a prática

em que os estudantes reencenaram com seus próprios corpos a tela *Primeira Missa no Brasil*, de Victor Meirelles, obra que abre o capítulo sobre a colonização portuguesa no livro didático adotado. A encenação, articulada a debates e hipóteses coletivas, revelou hierarquias visuais e questionou a suposta neutralidade da imagem oitocentista. Esse processo desestabilizou o cânone colonial e permitiu que a obra de Baniwa se afirmasse como novo centro de produção de sentido no espaço escolar.

Ainda no eixo imagético, o artigo também mobiliza a série *Atualizações traumáticas de Debret* (2022), de Gê Viana, apresentada aos estudantes como dispositivo de tensão simbólica. A obra, mostrada antes das gravuras originais de Debret, criou um deslocamento perceptivo que ativou o estranhamento como estratégia pedagógica. O confronto posterior com as imagens do pintor francês no livro didático adotado levou os estudantes a perceber que, sem mediação crítica, essas gravuras, exibidas como simples ilustrações, naturalizam a violência que representam e perpetuam o imaginário colonial.

Alguns autores forneceram sustentação teórica e metodológica a este percurso. Aimé Césaire, em *Discurso sobre o colonialismo* (2020), foi fundamental para afirmar a responsabilidade docente na ruptura com um ensino colonizado e racializado. A substituição do termo “escravo” por “escravizado” apoiou-se nas contribuições de Elizabeth Harkot-de-La-Taille e Adriano Rodrigues dos Santos (2012). A relação indissociável entre escravidão e mercantilismo, abordada por Eric Williams nas análises feitas por Maurizio Lazzarato e Éric Alliez (2021), foi decisiva para desestabilizar a narrativa econômica presente no livro didático. No campo das pesquisas sobre livro didático e Ensino de História, dialogamos com Circe Bittencourt (2008) e Selva Guimarães Fonseca (2003), compreendendo o livro didático como objeto de análise e mediação crítica no espaço escolar. Já no eixo imagético, a leitura das obras de Denilson Baniwa e Gê Viana foi aprofundada a partir das reflexões de Fernando Gonçalves (2023), de Jacques Leenhardt (2023) e de Silvia Rivera Cusicanqui (2025), cuja sociologia da imagem permite compreender as imagens como terreno de disputa em torno da memória e da visibilidade.

A escuta atenta do então coordenador pedagógico, com quem trabalhei entre 2020 e 2021, foi decisiva para consolidar um ambiente institucional propício à construção de práticas pedagógicas não hegemônicas. Ainda que não tenha participado diretamente das ações descritas neste artigo, sua atuação

forneceu respaldo político e simbólico para propostas que tensionavam o currículo e valorizavam corpos, gestos e silêncios como formas legítimas de produção de sentido. As experiências vividas foram atravessadas por práticas circulares, escutas lentas e dispositivos performativos, os quais contribuíram para descomprimir os vínculos escolares e favorecer a emergência de saberes que escapam à linguagem curricular.

Já durante a redação deste texto, em 2025, achei pertinente retomar o diálogo com esse antigo coordenador. Embora ambos já não estejamos mais na escola, seguimos envolvidos com a reflexão sobre educação. Sua leitura crítica foi essencial para aproximar as práticas descritas dos aportes da interculturalidade crítica, especialmente a partir de Catherine Walsh (2009).

Importa registrar que, embora as práticas descritas dialoguem com os pressupostos da interculturalidade crítica, a opção por não desenvolver extensivamente esse referencial não decorre de desconsideração, mas dos limites próprios do formato do artigo. Em vez de privilegiar uma exposição conceitual aprofundada, concentrou-se a análise na experiência pedagógica vivida, entendendo que é a partir dela que os conceitos se tornam operativos. Assim, o foco recaiu sobre os deslocamentos possíveis no cotidiano escolar, sem pretensão de esgotar os marcos teóricos que os atravessam.

LINGUAGEM, VIOLÊNCIA E CONSCIÊNCIA HISTÓRICA

O que será descrito a seguir começou a tomar forma a partir de experiências em sala de aula com turmas do 7º ano e de inquietações que não cessavam. Uma constatação em especial se impunha com força: a escravidão moderna, apesar de sua brutalidade, parecia ainda não ser reconhecida pelos estudantes com a gravidade que merece. Diferente do que ocorre com o Holocausto, amplamente divulgado e tratado como tragédia incontornável da humanidade, a escravidão moderna muitas vezes parece ser apreendida em tons neutros, adormecida em palavras que parecem não despertar tanto espanto nem indignação.

Foi justamente esse silenciamento do horror que me levou a buscar outras formas de nomear, de expor, de ensinar. As práticas que compartilho neste relato acompanham um movimento contínuo de revisão, sempre com o objetivo de evidenciar as violências inerentes à escravidão. Como a recepção dos

estudantes mostrou que certos deslocamentos de vocabulário e perspectiva provocaram estranhamento e abriram espaço para o reconhecimento de processos que levam à desumanização, decidi registrar essa experiência.

Nesse sentido, a leitura de *Discurso sobre o colonialismo*, de Aimé Césaire, foi um ponto de virada. Césaire denuncia como a colonização se infiltra nas estruturas sociais, na linguagem e na memória, recusando qualquer tratamento asséptico da violência. Em vez de diluir os traços do horror, enuncia:

[...] não nos livramos tão facilmente dessas cabeças de homens, dessas colheitas de orelhas, dessas casas queimadas, desse sangue fumegante. [...] A colonização, repito, desumaniza até o homem mais civilizado. O colonizador, ao acostumar-se a ver o outro como animal, tende a se transformar, ele próprio, em animal (Césaire, 2020, p. 23).

Desse modo, ao buscar evidenciar o efeito desumanizador da colonização, considere necessário começar a intervir na linguagem utilizada em sala de aula. Nesse caso, durante as mediações relacionadas à escravidão moderna, modifiquei alguns termos do livro didático adotado. Substituí expressões como “tráfico negreiro” por “tráfico internacional de seres humanos”, “mão de obra escrava” por “mão de obra escravizada” e “captura” por “sequestro”.

No livro didático adotado, diferentes formulações são apresentadas no tratamento da escravidão moderna no colonialismo português. O quadro *Escravidos como mercadorias* apresenta um documento histórico do século XVI atribuído a missionários jesuítas, destacando a prática de troca de pessoas por bens de consumo nas colônias. O vocabulário utilizado nesse trecho inclui expressões como “escravos”, “cativos” e “moedas de troca”, com ênfase na dimensão mercantil da escravização. Já na seção “O tráfico negreiro e seus números”, o texto aborda a estrutura do tráfico transatlântico como atividade econômica central do império português, com destaque para os fluxos comerciais entre África e América e os desafios da travessia. Nesse trecho, emprega-se o termo “tráfico de escravizados”, ainda que a expressão “tráfico negreiro” seja retomada no título. Por fim, no texto *Sociedade escravista*, o livro propõe uma diferenciação conceitual entre sociedades “com escravos” e “escravistas”, e utiliza expressões como “pessoas escravizadas”, “alforriados” e “mão de obra escrava”, articulando aspectos econômicos, sociais e culturais da escravidão colonial.

Figuras 1 e 2 – Trechos do livro *Estudar História* com o uso de terminologias ligadas à escravidão, evidenciando a ausência de padronização crítica

História em construção

Escravidão como mercadorias

Enquanto durou o tráfico negro, os cativos foram tratados como mercadorias e chamados de “moedas de troca”. Leia um documento do século XVI escrito pelos jesuítas de Angola sobre o assunto.

“[...] Porque, assim como na Europa o dinheiro corrente é o ouro e prata amoadada, e no Brasil o açúcar, assim o são em Angola e reinos vizinhos os escravos. Pelo que, quando os padres do Brasil nos mandam o que lhe dá de có pedimos, [...] e quando os donos das

Jazendas, que vêm a esta parte nos vendem bicchitas, vinho e outras coisas, não quem receber de nós o pogo em outra moeda, sendo no que corre pelo terra, que são escravos.”

MOMBELO, de. 14 de junho de 1916. In: ADMONESTRO. Leo Felipe de. O negro ab-voiente. Fundação do Brasil no Atlântico Sul. São Paulo: Companhia das Letras, 2006, p. 175.

Questões

1. Identifique a prática de escambo no texto.
2. Explique o argumento central dos jesuítas para participar do tráfico negro.

Refletindo sobre

A escravidão no Brasil, que durou mais de trezentos anos, teve muitas consequências ruins. Uma delas foi a desvalorização das pessoas que executam trabalhos braçais. Você acha que ainda existem resquícios dessa cultura no Brasil? Justifique. Debata o assunto com os colegas.

Sociedade escravista

Como você já estudou, a escravização de pessoas ao longo da história aconteceu em diferentes culturas e períodos, mas não da mesma forma. Para facilitar os estudos sobre o assunto, podem-se classificar as sociedades nas quais se utilizava o trabalho de pessoas escravizadas em **sociedades com escravos**, nas quais a mão de obra escrava compunha as forças produtivas, mas não era predominante, e **sociedades escravistas**, em que a escravidão funcionava como elemento organizador do trabalho.

No Brasil, por mais de três séculos, a força de trabalho escravo foi o motor da economia, motivo pelo qual a sociedade formada no país foi classificada como escravista. Nesse período, além de realizar as principais atividades econômicas, os africanos escravizados exerciam trabalhos domésticos nas casas de grandes proprietários de terras, eram empregados nas lavouras, pastoreavam o gado, trabalhavam como carregadores nos portos e prestavam serviços de carpintaria e sapataria, entre outros.

Dessa forma, com a enorme quantidade de escravizados importada regularmente, os colonos da América portuguesa viam com naturalidade a redução de seres humanos a propriedades privadas. Essa situação tornou-se tão comum que a maioria dos colonos não conseguia imaginar uma realidade sem escravidão. Eram donos de cativos, grandes proprietários de terras, religiosos, pequenos produtores, pessoas livres pobres e até **alforriados**. Mesmo as pessoas que não tinham condições de comprar escravizados alugavam cativos para trabalhos temporários.

Adaptado de sociedades escravistas

O tráfico negro e seus números

O tráfico de escravizados tornou-se uma das principais atividades econômicas da América portuguesa em razão da sua alta lucratividade. O tempo de viagem entre o Brasil e a África era cerca de 40% mais curto que de uma viagem da África ao Caribe ou à América do Norte, em nada de correntes marítimas e ventos favoráveis. Por causa da duração mais curta das viagens, morriam menos pessoas durante o trajeto e, conseqüentemente, os traficantes tinham mais lucros. Além disso, a navegação das rotas entre Brasil e África era segura a ponto de se poder fazer a travessia em embarcações pequenas de dois masts.

Até o final do século XVII, o Brasil havia importado cerca de um milhão de cativos e se tornou o principal destino de escravizados do mundo. Esse número, no entanto, engloba apenas os que sobreviveram à captura e à travessia.

Recapitulando

1. Qual era a procedência dos africanos escravizados trazidos para a América portuguesa nos séculos XVI e XVII?
2. Que fatores favoreceram o tráfico de africanos escravizados na América portuguesa?

Alforriado: libertado; tirado da condição de escravo.

Mercado de escravos no Rio de Janeiro, pintura de Augustus Earle c. 1820. Museu Britânico, Londres.

Fonte: Braick; Barreto, 2018, p. 131 e 132.

Entre os estudantes, era recorrente a percepção de que o termo “escravizado” ainda não havia sido incorporado ao vocabulário, o que indicava uma atualização recente, mas necessária, por deslocar o foco da identidade para o processo. Como observam Harkot-de-La-Taille e Santos:

Enquanto o termo escravo reduz o ser humano à mera condição de mercadoria, como um ser que não decide e não tem consciência sobre os rumos de sua própria vida [...], o vocábulo escravizado modifica a carga semântica e denuncia o processo de violência subjacente à perda da identidade, trazendo à tona um conteúdo de caráter histórico e social atinente à luta pelo poder de pessoas sobre pessoas [...] (Harkot-de-La-Taille; Santos, 2012, p. 10).

A escolha dos termos “tráfico internacional de seres humanos” e “sequestro”, ausentes do livro didático, teve como objetivo aproximar a análise da escravização moderna de uma perspectiva mais contemporânea. Para isso, utilizei termos próprios das discussões atuais sobre tráfico humano e violação de direitos. Ao transpor essa linguagem para o tratamento da escravidão colonial, busquei restituir a gravidade de processos históricos que, pela repetição terminológica tradicional, pareciam ter sido naturalizados. Desse modo, considere que recorrer a expressões do repertório midiático contemporâneo poderia facilitar uma conexão mais imediata com a percepção dos estudantes.

Durante essas mediações, a reação aos novos termos era imediata: primeiro o estranhamento, depois a percepção de que os termos geralmente usados no tratamento do tema perdiam o efeito pela repetição. Nesse contexto, a escolha terminológica começou a fazer parte de uma estratégia pedagógica construída com mais intencionalidade. Em um primeiro momento, a modificação dos termos era apresentada sem explicações adicionais, permitindo que o estranhamento surgisse espontaneamente entre os estudantes. Em seguida, a operação realizada era explicitada, convidando-os a refletir sobre por que termos como “tráfico internacional de seres humanos” suscitam mais empatia e indignação do que expressões como “tráfico negreiro” ou “navio negreiro”. A revelação intencional desse deslocamento linguístico, portanto, fazia parte do movimento de desnaturalização da violência, instaurando o questionamento sobre o modo como os estudantes situavam os agentes negros de forma desumanizada.

A tomada de consciência frequentemente gerava constrangimento, que, longe de ser um fim em si mesmo, constituía um ponto de inflexão pedagógica: era no desconforto que se tornava possível revelar os limites da visão de humanidade que os atravessava, uma visão construída sob parâmetros eurocêntricos, que historicamente negaram plena dignidade aos povos africanos e afrodescendentes. O que se evidenciava, portanto, não era o valor real da identidade negra, que permanece indiscutível, mas a dificuldade dos estudantes, brancos em sua maioria, de reconhecê-la como plenamente humana no interior das estruturas simbólicas que os formaram.

Em diálogo com essa experiência, comecei a revisar com os estudantes a forma como o livro didático apresenta os preceitos mercantilistas. O objetivo, nesse caso, foi investigar determinados silenciamentos, especialmente a forma como a compra e venda de pessoas e o uso do trabalho escravizado são apresentados sem menção direta na abordagem econômica.

Vale ressaltar que o livro didático adotado aborda o mercantilismo em dois momentos distintos. No primeiro (Figura 3), destaca os princípios da política econômica moderna como metalismo, protecionismo, balança comercial favorável e o papel das colônias, sem qualquer menção à escravidão. No segundo (Figura 4), ainda que se aproxime da dinâmica colonial, a escravidão segue ausente e aparece apenas como dado implícito.

Figura 3 e 4 – Trechos do livro *Estudar História* que apresentam o mercantilismo com ênfase em princípios econômicos como metalismo, colonialismo e protecionismo, sem menção à escravidão como base da acumulação



Fonte: Braick; Barreto, 2018, p. 21 e 179.

Ao dissociar “mercantilismo” de “escravidão”, reforça-se, ainda que de forma não intencional, uma narrativa que separa a formação econômica da Europa das violências coloniais que a sustentaram. Essa dissociação revela uma tradição escolar que naturaliza a racionalidade econômica, isolando-a de críticas mais profundas. Maurizio Lazzarato e Éric Alliez tensionam esse quadro em *Guerras e Capital*, ao confrontarem a leitura eurocêntrica de Foucault com a perspectiva de Eric Williams, para quem a escravidão é a essência do mercantilismo:

O alcance e a significação do mercantilismo são restringidos pelo método de Foucault, centrado na Europa [...]. Não poderia haver contraste maior com o trabalho de Eric Williams sobre a relação entre escravagismo e capitalismo, que propõe a equação mercantilismo = escravidão [...] (Lazzarato; Alliez, 2021, s. p., subcapítulo 2.4)

Desse modo, a omissão da escravidão indica que os fundamentos econômicos da modernidade europeia são apresentados descolados da violência colonial que os constituiu. Assim, a racionalidade econômica europeia é dissociada de sua dimensão racializada e violenta, fazendo com que o enriquecimento pa-

reça fruto de engenho e estratégia, e não de sequestro, tráfico e exploração de milhões de vidas.

Mas não basta apenas interrogar o modo como o conteúdo é apresentado. É preciso também atentar à forma como ele é organizado. No livro didático, conforme visto acima, os escravizados são reconhecidos como mercadorias apenas no capítulo 8, intitulado *Sociedade escravista e cultura afro-brasileira*. Já nos capítulos que tratam do mercantilismo, intitulados *Os Estados europeus e o Absolutismo monárquico* (capítulo 1) e *Mercantilismo: uma economia de transição* (capítulo 11), esses mesmos corpos desaparecem como agentes econômicos. A lógica que estrutura os capítulos fragmenta os saberes e, ao compartimentalizar os temas, permite que a violência fundacional da escravidão não seja tratada como pilar estrutural da economia moderna. Selva Guimarães (2012, p. 97) recorda que uma das funções mais difundidas atribuídas ao livro didático é a de “oferecer aos alunos uma visão de toda a história da humanidade, ou seja, da História Geral difundida pelos europeus; a História do Brasil, do ‘Descobrimento à atualidade’; e alguns aspectos da História da América”. Essa pretensão de totalidade, contudo, depende de processos de seleção e simplificação que estruturam a própria produção do conhecimento escolar. Como observa a autora:

O processo de transposição e simplificação no âmbito da difusão implica tornar definitivas, institucionalizadas e legitimadas pela sociedade determinadas visões e explicações históricas. Essas representações transmitidas simplificadamente trazem consigo a marca da exclusão. O processo da exclusão inicia-se no social, em que “alguns atos” são escolhidos e “outros” não, de acordo com critérios políticos (Guimarães, 2012, p. 97).

As análises realizadas com os estudantes, em vez de apenas reproduzir essas simplificações e solicitar a memorização mecânica dos preceitos do mercantilismo, buscaram instigá-los a problematizar o modo como o livro adotado apresenta o tema. A abertura a esse tipo de leitura decorre do próprio caráter ambíguo do livro didático, que, embora concebido para estabilizar determinadas leituras históricas, também pode ser apropriado criticamente pelos leitores. Como observa Circe Bittencourt:

A história da leitura implica rever o problema do livro e seu caráter ambíguo. Proposto, em geral, para cimentar a uniformidade de pensamento, divulgar determinadas crenças, inculcar normas, regras de procedimento e valores, o livro pode também criar as diferenças porque a leitura que se faz nele ou dele nunca é única. A leitura de um livro é ato contraditório, e estudar seu uso é fundamental para o historiador compreender a dimensão desse objeto cultural (Bittencourt, 2008a, p. 15).

Tendo isso em vista, foi possível identificar a ausência da escravidão como elemento estruturante do sistema econômico colonial. Nesse contexto, a leitura crítica do livro adotado, tomando-o também como documento histórico, expôs em sala de aula a lógica que ainda opera na manutenção das desigualdades sociais e na concentração de riquezas nas mãos de quem desumaniza.

DENILSON BANIWA: ENTRE O CÂNONE E A CONTESTAÇÃO

Quando a interculturalidade é apropriada por lógicas neoliberais¹ e por discursos pedagógicos domesticados, costuma transformar-se em simples celebração da diversidade ou em convivência cordial entre culturas. Esse reductionismo contrasta com a perspectiva de Catherine Walsh, que vincula a interculturalidade crítica a um projeto de transformação social e epistêmica. Walsh (2009) deixa claro que essa noção não se confunde com o multiculturalismo liberal, pois este tolera a diferença apenas dentro dos limites da governabilidade moderna-colonial. Em sentido oposto, a interculturalidade crítica exige romper com a matriz colonial de poder e conhecimento e constitui, nas palavras da autora, “uma proposta contra-hegemônica que aponta para uma outra forma de conhecimento, de sociedade, de poder e de ser” (Walsh, 2009, p. 24). Essa outra forma emerge das margens, das periferias epistêmicas e ontológicas que, mesmo subalternizadas, continuam resistindo, reexistindo e propondo modos alternativos de vida.

O potencial pedagógico da interculturalidade crítica, conforme formulado por Walsh, materializou-se de forma concreta em 2019, durante uma visita ao Centro Cultural São Paulo, quando fui profundamente impactada pela instalação *Primeira Missa*, de Denilson Baniwa. A obra propõe uma releitura crítica da pintura *Primeira Missa no Brasil*, de Victor Meirelles (1859-1861),

referência canônica da iconografia nacional. Enquanto, na obra de Meirelles, a cruz ocupa o centro da cena, elevada e imponente, compondo uma narrativa conciliadora da colonização como um encontro pacífico, na instalação de Baniwa esse símbolo é rebaixado ao chão, cravado sobre sacos de açúcar.

Figura 5 – *Primeira Missa no Brasil* (1861),
pintura de Victor Meirelles



Fonte: Meirelles, 1861.

Ao redor da cruz, uma mancha vermelha simula sangue e carrega a frase “#EU SOU GUARANI KAIOWÁ”. Cruz, açúcar e sangue reconfiguram a cena fundadora, revelando rastros de conflito, exploração e resistência. Ao intervir sobre uma pintura consagrada, Baniwa reconfigura uma cena histórica e desloca estruturas de sentido legitimadas pela arte e pela História oficial, afirmando a presença indígena como corpo político insurgente. A instalação transforma símbolos de fé e mercadoria em denúncia e memória viva.

Na parede ao fundo da instalação, uma faixa preta com a palavra “Decolonize” estabelece, de forma direta, o campo de enunciação da obra. Ao lado, um cartaz afirma “Sou uma pessoa marcada para morrer”. Abaixo, outros cartazes apresentam frases que tensionam a relação entre corpo, terra e violência histórica. São enunciados como: “Enquanto tiver vida um Kaingang, nós resistimos”, “Se você me levar pra longe daqui, você leva a minha vida”, “Vocês têm a consciência de que sou ameaçado?”, “Nossa terra é a nossa vida!”, “Por

que fizeram isso comigo?” e “Eu sirvo de adubo para a minha terra, mas dela não saio!”. À esquerda, uma sequência de retratos fotográficos de Denilson Baniwa mostra o artista com frutas abertas sobre o peito. O corpo vira território, o território vira ferida. Desse modo, o que está em jogo, além da posse territorial, é uma epistemologia em que terra, corpo e vida são indissociáveis. Cada fruta aberta é uma denúncia, cada frase é um estilhaço. O conjunto não reconcilia, rasga. E nesse rasgo se abre a possibilidade de outra história, uma história que não começa com uma missa. A partir do contraste com a pintura de Victor Meirelles, se interrompe a naturalização daquela memória construída, revelando a escravização dos povos indígenas sob o projeto colonial português.

Nesse contexto, a faixa “Decolonize”, apresenta-se como chave de leitura da obra. Trata-se de um contexto em que a interculturalidade não se apresenta como harmonia entre diferenças, e sim como zona de fricção, onde se confrontam epistemologias e projetos de sociedade distintos. As frases denunciam e operam como dispositivos estéticos e epistêmicos, reinscrevendo corpos historicamente marginalizados como produtores legítimos de saber e de linguagem. Assim, o corpo indígena representado na instalação não é tratado como objeto de museu ou símbolo folclórico, afirmando-se como sujeito que pensa, fala e interpela. É nesse entrelaçamento de arte, memória e política que a interculturalidade crítica se realiza como prática viva e insurgente.

A partir de 2021, no retorno gradual das aulas presenciais, passei a integrar a análise da obra de Baniwa de forma mais efetiva em sala de aula. Essa abordagem foi desenvolvida a partir de uma sequência didática iniciada com o capítulo *Colonização portuguesa na América*, do livro didático adotado. Esse capítulo tem início com a pintura de Meirelles, o que evidencia seu uso recorrente como imagem inaugural do processo colonial. Talvez seja exatamente por isso que ela se torne alvo da crítica do artista. Ao intervir sobre esse símbolo amplamente difundido, Baniwa desestabiliza não apenas uma imagem histórica, mas os próprios fundamentos do que se ensina como História.

Figura 6 – *Primeira Missa* (2019),
instalação de Denilson Baniwa



Fonte: Kese, 2019.

No livro didático, a legenda sugere que a pintura de Meirelles foi produzida com base na carta de Pero Vaz de Caminha, e é justamente aí que se inicia o processo de silenciamento. Reduzida à condição de ilustração de um texto colonial, a imagem perde sua historicidade e se descola de seu contexto de produção. A cruz, os corpos, a disposição cênica e a ausência de conflito são apresentados como evidências visuais de um encontro pacífico entre culturas, sem qualquer problematização de seu conteúdo simbólico ou do ponto de vista do artista.

A proposta pedagógica dessa abertura afirma pretender provocar “curiosidade em relação ao outro” e gerar “estranhamento diante do que não se conhece” (Braick; Barreto, 2018, p. 99). No entanto, esse estranhamento é cuidadosamente atenuado pela ausência de tensionamento simbólico. Espera-se que a imagem seja ponto de partida para “discussão sobre dois pontos de vista” (p. 99), mas não se explicita como a imagem, ela mesma, já escolhe um lado. Ao afirmar que a cena evoca um sentimento que pode ser “vivenciado e interpretado por todos” (p. 99), o material esvazia as disputas inscritas nos corpos, na cruz, na composição.

A referência às habilidades da BNCC (EF07HI02, EF07HI08, EF07HI09 e EF07HI12), assim como às *Competências específicas de Ciências Humanas* n. 1 e 4 e à *Competência específica de História* n. 3, serve como amarra normati-

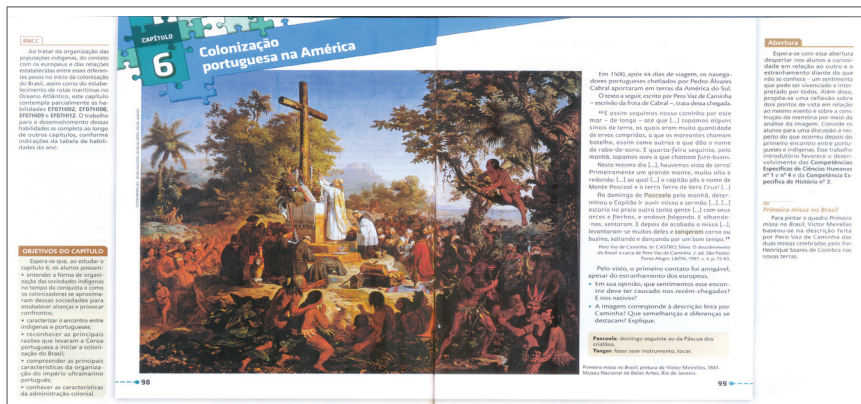
va, mas não assegura, por si só, um deslocamento crítico. Pelo contrário, corre o risco de mascarar sob o vocabulário da cidadania, competências que, na prática, seguem submetidas à reprodução de narrativas conciliadoras. A presença da imagem, sem que se convoque sua potência de denúncia, acaba reafirmando a pacificação simbólica da colonização.

Na sequência, os objetivos do capítulo reiteram esse gesto. Fala-se em “entender a forma de organização das sociedades indígenas” e em “caracterizar o encontro entre indígenas e portugueses” (Braick; Barreto, 2018, p. 98), mas não se nomeia a violência como estruturante desse encontro. A palavra “confronto” aparece, mas sem o devido aprofundamento. O império ultramarino é descrito como estrutura administrativa, e a colonização é apresentada como um projeto racional e necessário.

O que se silencia é que a pintura de Meirelles, além de representar, fabrica uma origem. Ao retratar a cena, ela também instrui o olhar. A cruz, elevada no centro da composição, funciona como eixo de uma dominação, para além de seu valor religioso. Os corpos indígenas são enquadrados como “outros” e, ao mesmo tempo, como agentes submetidos à domesticação imagética. A obra, produzida no contexto do Segundo Reinado, participa da fundação de uma memória nacional que omite o conflito e o extermínio em nome da “civilização”. A presença da imagem, portanto, não é o problema. O que se coloca em questão é o modo como ela é enquadrada. Entre a promessa de análise crítica e a efetiva neutralização dos sentidos, opera-se uma pedagogia do consenso, que prefere o conforto da familiaridade ao risco do incômodo. Reabrir esse gesto é tarefa urgente.

Assim, apresentou-se aos estudantes a tela de Meirelles, contextualizando, em um primeiro momento, sua produção no período do Segundo Reinado. Destacou-se sua articulação com o texto de Caminha, reinterpretado por uma chave nacionalista, idealizada e alinhada aos interesses simbólicos do Império. Nesse sentido, a pintura deixa de ser uma mera ilustração e se atualiza simbolicamente, reafirmando o discurso colonial e reforçando uma narrativa de origem pautada na ideia de uma suposta “missão civilizatória”.

Figura 7 – Reprodução do livro *Estudar história: das origens do homem à era digital*, com a pintura *A primeira missa no Brasil*, de Victor Meirelles, utilizada em atividade sobre a carta de Pero Vaz de Caminha



Fonte: Braick; Barreto, 2018, p. 98-99.

Como estratégia de análise, propôs-se aos estudantes uma reprodução cênica da pintura. Os corpos foram convidados a ocupar os lugares e papéis atribuídos na obra de Meirelles, e o registro fotográfico da encenação permitiu, posteriormente, uma observação mais detida dos posicionamentos simbólicos. Durante a atividade, os estudantes identificaram que os agentes portugueses, os invasores, ocupavam o centro da composição e eram retratados com maior destaque e luminosidade. Um dos estudantes, ao assumir o papel da cruz, notou que essa figura concentrava o maior foco visual, simbolizando o protagonismo da fé cristã e sua imposição sobre os povos originários. Os estudantes que representaram os agentes indígenas reconheceram sua posição periférica na cena, bem como suas expressões corporais marcadas por espanto, subordinação e passividade.

Essa vivência corporal e imagética permitiu uma experiência sensível de leitura crítica das representações. A partir do reconhecimento da centralidade da visão colonizadora na imagem, os próprios estudantes passaram a questionar como diferentes povos indígenas poderiam olhar para essa cena na atualidade e que outros sentidos essa leitura poderia produzir. Foi nesse contexto que se introduziu a análise de imagens da instalação de Baniwa, como contraponto

crítico à obra de Meirelles, abrindo uma discussão sobre o colonialismo como projeto de silenciamento simbólico e imposição religiosa. Com isso, a prática buscou encarar uma questão há muito analisada, a ausência de vozes indígenas no processo de elaboração dos textos didáticos. Segundo Bittencourt:

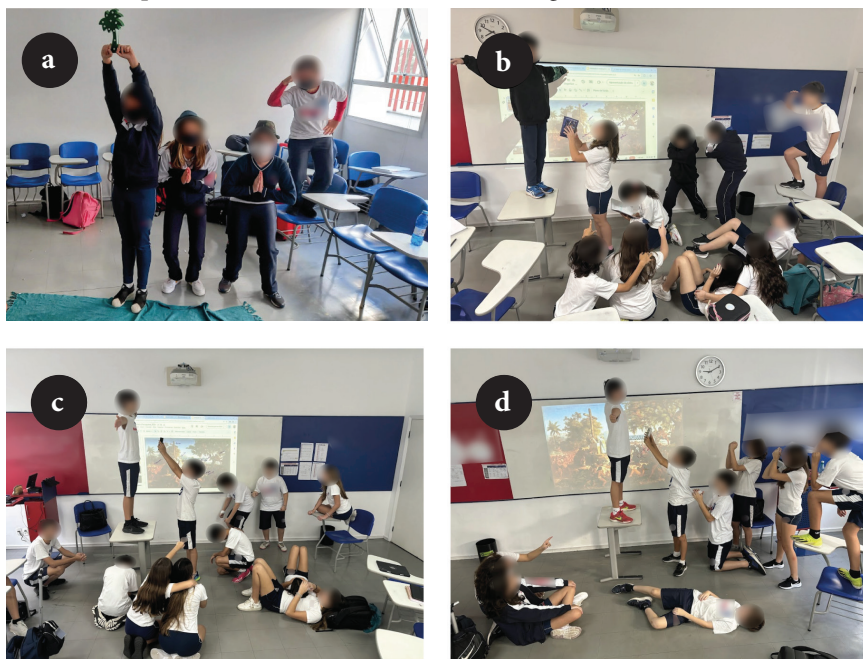
Os discursos nos textos didáticos também têm sido analisados, sobretudo para identificar a manutenção de estereótipos sobre grupos étnicos. No caso das populações indígenas, os educadores e antropólogos têm-se preocupado com a permanência de visões deformadoras e incompletas sobre esses povos. Algumas de suas análises identificam a ausência de estudos sobre a história indígena, situação que dificulta igualmente mudanças na produção didática. As populações indígenas surgem nos livros didáticos nos capítulos iniciais, quando da chegada dos europeus e para justificar a importação de mão-de-obra escrava africana, embora em alguns mais recentes apareçam alguns dados sobre as condições atuais desses povos (Bittencourt, 2008b, p. 305).

Nessa direção, a atividade também pode ser compreendida como um exercício de sociologia da imagem, conforme proposto por Silvia Rivera Cusicanqui (2025). Ao distingui-la da antropologia visual, a autora afirma que, nesta, “se aplica um olhar exterior a um ‘outro’, e naquela o observador olha a si mesmo em seu próprio entorno social” (Cusicanqui, 2025, p. 30). Nesse caso, a encenação da tela de Meirelles pode ser entendida como uma prática de problematização do olhar escolar, já que a imagem, embora apresentada pela primeira vez às turmas, integra um repertório visual amplamente reiterado na cultura didática. Como escreve Cusicanqui, a sociologia da imagem “supõe uma desfamiliarização, uma tomada de distância do que é arqui-conhecido, do imediatismo da rotina e do hábito” (Cusicanqui, 2025, p. 30). Ao reencenar corporalmente a composição, os estudantes puderam perceber a distribuição dos lugares, a centralidade dos agentes e a lógica visual colonial que estrutura a cena, recolocando o corpo e a experiência sensível no processo de produção do conhecimento histórico.

A obra de Baniwa provocou os estudantes a reimaginar a cena aparentemente fundadora sob outra ótica, questionando o direito de narrar e evidenciando a omissão das violências sofridas pelos povos originários, submetidos a processos de escravização. A partir desse deslocamento, discutimos como a própria noção de *plantation* pode ser ressignificada. Se entendemos campos

de concentração como locais de aprisionamento e trabalho forçado, por que não aplicar esse termo ao que ocorreu com os povos africanos e autóctones sob o regime colonial? Ao final, constatou-se que, quando obras como a de Denilson Baniwa entram no espaço escolar, é possível construir outro olhar, que reafirma a memória como um direito político e pedagógico.

Figura 8 – Encenações da *Primeira Missa no Brasil*, de Meirelles, realizadas por estudantes do 7º ano como estratégia de leitura crítica da obra



Fonte: Arquivo pessoal da autora. Fotografias realizadas em: a) 23 set. 2021; b) 4 out. 2024; c) 1 out. 2024; d) 30 set. 2024. Imagens editadas para supressão de elementos identificadores dos estudantes e da instituição.

GÊ VIANA E A FABULAÇÃO CRÍTICA DECOLONIAL

Como nos mostrou Baniwa, no ensino, a aproximação entre Arte e História pode abrir caminhos potentes para o questionamento de narrativas hegemônicas. À medida que essa relação se aprofundava em minha prática docente, especialmente com o contato com obras que propõem releituras críticas do pas-

sado colonial, passei a buscar mais referências em museus e espaços culturais. Em uma dessas buscas, encontrei, na exposição *FUNK: Um grito de ousadia e liberdade*, visitada no Museu de Arte do Rio em 20 de julho de 2024, a colagem digital *Radiola de promessa*, da série *Atualizações Traumáticas de Debret* (2022), da artista Gê Viana. De forma distinta à de Baniwa, Viana também interpela imagens históricas, especialmente as de Jean-Baptiste Debret, frequentemente reproduzidas no ambiente escolar como registros neutros do passado.

Em agosto de 2024, durante a introdução ao colonialismo europeu, apresentei aos estudantes uma breve biografia da artista, seguida da análise das colagens da série. Somente após essa atividade é que foram apresentadas as imagens originais de Debret, que serviram de base para a série de Viana. Nesse contexto, a inversão da ordem esperada gerou um deslocamento significativo. O estranhamento diante das colagens gerou perguntas. A violência, antes suavizada pelo traço conhecido de Debret, emergiu com nitidez. A análise dessas obras serviu como porta de entrada para uma leitura crítica da violência colonial.

As mesmas imagens de Debret, que em anos anteriores jamais haviam sido questionadas pelos estudantes, agora, apresentadas em diálogo com as colagens de Gê Viana, passaram a ser percebidas como insuportáveis. Assim como na substituição de “tráfico negreiro” por “tráfico humano”, também nesse caso os estudantes passaram por uma mudança de percepção. Os corpos retratados passaram a ser reconhecidos como agentes humanizados, presentes. Essa percepção foi reforçada por Denilson Baniwa em vídeo publicado pela Rede de Antropologia da Ciência e da Tecnologia, ao comentar o poder de choque da colagem sobre imagens já normalizadas:

Eu gosto, também, da colagem, porque tem algumas imagens que são tão normalizadas na nossa vida que a gente até ignora, desapercebe, porque elas já são muito incluídas no nosso repertório, na nossa memória e tudo. Isso eu ouço muito de algumas pessoas comentando sobre alguns trabalhos, de quando você mexe naquela imagem que já é uma imagem clássica, a pessoa primeiro dá um choque, depois pensa assim: “Não é que aquela imagem antiga era realmente problemática? Agora que eu tô percebendo isso, por causa dessa intervenção que vocês fizeram”. E isso é legal, porque nos faz repensar algumas das imagens que a gente aceitou durante os tempos² (Rede De Antropologia da Ciência e da Tecnologia, 2023).

Conclui-se, portanto, a força estética e política das obras de Viana e Baniwa. Tal força se torna ainda mais evidente diante do modo como imagens coloniais seguem sendo reproduzidas sem mediação crítica, apresentadas como registros neutros e objetivos, o que reforça uma narrativa que omite a violência histórica. Mesmo materiais atualizados, em sintonia com as diretrizes curriculares, mantêm essa herança imagética. Desse modo, quando as imagens de Debret são tratadas apenas como ilustração, sem contexto nem confronto, acabam perpetuando uma visualidade forjada pelo próprio projeto colonial, contribuindo para a manutenção de um imaginário que naturaliza a desigualdade e a exploração. É nesse ponto que se torna necessário lembrar, com Aimé Césaire, que a colonização não se fez apenas por armas ou decretos, mas também pela imposição de um regime de representação em que os corpos negros foram sistematicamente transformados em coisa, em função, em ausência de voz. Segundo o autor, não havia “Nenhum contato humano, porém relações de dominação e submissão [...] que transformam o homem colonizador em [...] carcereiro, em açoite, e o homem em instrumento de produção”, concluindo: “colonização = coisificação” (Césaire, 2000, p. 24).

A análise de Gonçalves sintetiza com precisão o impacto simbólico da série de Viana, especialmente ao destacar a subversão da memória visual da escravidão e a restituição da humanidade:

Em *Atualização traumática de Debret (2020-2021)*, vemos os corpos pretos, antes desumanizados e explorados, agora ocupando o espaço antes reservado aos brancos, vivendo suas vidas de forma alegre, livres do trauma colonial. [...] O gozo não é privilégio dos corpos brancos. O gozo é legítimo, um direito da humanidade dos corpos pretos. [...] A montagem nos desloca da cena de castigo do açoite para o dia de festa do Divino Espírito Santo. [...] Em um sentido poético, as atualizações podem ser “traumáticas” pela tentativa de promover reparação histórica e redenção desses corpos, reposicionando-os para além do trauma (Gonçalves, 2023, p. 307-309).

Assim como Baniwa, ao tensionar diretamente o imaginário visual da escravidão, Gê Viana convida a repensar quem tem autorizado, historicamente, a produção da memória. O que está em disputa, portanto, é a lógica que define quem pode ser visto, lembrado e representado como agente histórico. Nas suas fabulações, o corpo preto afirma sua presença, projeta futuros e reencena

o direito ao gozo, à memória e à vida. É precisamente a sistemática supressão dessas dimensões de agência e fabulação no currículo oficial que perpetua o imaginário colonial. A inserção das obras de Viana no ensino de História mostrou-se uma estratégia eficaz para tensionar o vazio representacional e provocar nos estudantes um estranhamento diante do imaginário colonial naturalizado.

A inclusão das colagens de Gê Viana, nesse contexto, se deu como catalisadora de um processo formativo em que o estranhamento provocou pensamento. Assim, a interculturalidade crítica pode se fazer presente em práticas concretas de ensino, capazes de desestabilizar certezas, reposicionar olhares e produzir deslocamentos epistemológicos.

Figuras 9, 10 e 11 – Montagens visuais apresentadas na publicação *Gê Viana*, escrita por Chris Arcuri no âmbito do projeto Nutrição Visual



Fonte: Arcuri, 2021.

A comparação entre as colagens de Gê Viana e as imagens de Debret permitiu, em um segundo momento, que os estudantes examinassem a recorrência das obras de Debret no livro didático e como ele seria usado em diálogo com o texto. Nesse caso, a gravura *Engenho manual que faz caldo de cana* (Figura 12, p. 119) aparece como ilustração técnica, ignorando seu enquadramento colonial e suavizando a violência do sistema escravista. Em *Escravas negras de diferentes nações* (Figura 13, p. 133), a abordagem classificatória reforça uma lógica eurocêntrica que estetiza a diferença e invisibiliza a brutalidade da escravização. Já em *Casamento de negros pertencentes a uma família rica* (Figura 14, p. 134), o uso da imagem sustenta uma visualidade idealizada, destoando da realidade vivida pela maioria dos cativos. Em todos os casos, a

ausência de mediação crítica faz com que essas imagens atuem como registros aparentemente neutros. Sob a aparência de ilustração, são elas próprias o conteúdo e, assim, seguem reproduzindo um imaginário colonizado.

Figuras 12, 13 e 14 – Obras de Debret presentes no livro *Estudar História*, vinculadas a conteúdos sobre a escravidão



Fonte: Braick; Barreto, 2018, p. 119, 133 e 134.

Assim, de volta à sociologia da imagem proposta por Silvia Rivera Cusiqui (2025), as gravuras de Debret interessam pelo regime de visibilidade que organizam, capaz de classificar corpos, distribuir centralidades, suavizar violências e produzir uma inteligibilidade colonial do mundo social. Por isso, quando entram no livro didático sem tensionamento, deixam de funcionar como documentos a serem interrogados e passam a operar de modo semelhante a uma “antropologia visual”, que reitera hierarquias e naturaliza a escravização sob a aparência de registro neutro. Em sentido inverso, o confronto com as colagens de Gê Viana abre a possibilidade de uma crítica ao olhar colonial, isto é, de uma leitura capaz de romper com a visualidade acomodada da narrativa escolar e de reativar, na imagem, a memória da violência, da disputa e da agência histórica.

Fica, pois, evidente que Gê Viana reconfigura a história escolar a partir de uma experiência pessoal que reconhece nesse espaço tanto a dor quanto a possibilidade de elaboração crítica, como aponta Leenhardt:

Gê Viana conta que veio a se dar conta, por intermédio de suas leituras, de que sua existência pessoal fazia parte do que se poderia chamar de grande História. Essa experiência de abertura fez-se acompanhar da visão das violências exercidas em seu passado comunitário. Ver a si mesma como mulher às voltas com uma longa cadeia de acontecimentos permitiu-lhe ainda, relata ela, reconhecer a si mesma como herdeira de uma história gloriosa ou dolorosa. Abria-se, assim, todo um campo de trabalho crítico, alimentado e questionado pelas imagens

transmitidas pelo passado e encontradas ao longo de seu percurso escolar e para restaurar uma autoestima ferida, Gê Viana empreendeu a série Atualizações traumáticas de Debret (Leenhardt, 2021, p. 92).

Ao reconhecer o espaço escolar como lugar de transmissão de violências simbólicas e também como ponto de partida para sua subversão, Viana oferece à prática pedagógica uma chave potente de reimaginação crítica. Incorporar esse gesto ao ensino de História implica reconfigurar o próprio enquadramento do olhar.

Por fim, a partir desse deslocamento proposto por Viana, os estudantes experimentaram, por meio da colagem, formas próprias de questionar e reconfigurar o imaginário colonial. Nesse caso, suas produções tiveram como ponto de partida desenhos feitos a partir de imagens utilizadas tradicionalmente para ilustrar o contexto das invasões europeias nos impérios inca e asteca.³ Para dar sequência às colagens, os estudantes recortaram esses desenhos, re combinando-os com outras imagens, contemporâneas e do período colonial, extraídas de revistas, encartes escolares e suplementos de História.

Os trabalhos foram montados sobre pratos, ressignificando esse objeto cotidiano como suporte para a crítica histórica. A intervenção levou os estudantes a tensionar a naturalização da desigualdade nos gestos relacionados à alimentação, revelando como, historicamente, o controle dos corpos também se deu pelo controle do alimento e de suas representações. As colagens resultaram em narrativas visuais que propõem imaginar a história de outro modo.

Muitas criações reencenavam cenas de resistência, reconfigurando ou retirando os agentes colonizadores da composição. Outras operavam pelo choque, intervindo graficamente em cenas canônicas para explicitar a violência antes suavizada.

Essa experiência evidenciou o potencial pedagógico da arte enquanto linguagem de insurgência. Ao produzir suas próprias fabulações visuais, os estudantes responderam ao currículo ao mesmo tempo que o reinventaram. A sala de aula tornou-se um território de disputa de sentidos, no qual o olhar colonizado pôde ser confrontado com outras imagens, construídas a partir da vivência e da imaginação crítica.

Figura 15 – Pratos com colagens produzidas por estudantes do 7º ano a partir de releituras críticas de imagens do período colonial.



Fonte: Arquivo pessoal da autora. Organização visual, registro fotográfico e edição pela autora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entre nomear e apagar, há estratégias distintas de desvelamento. Denilson Baniwa mostra que tornar a violência visível pode ser um ato de insubordinação simbólica: rebaixar a cruz, sujar a cena, marcar o corpo. Gê Viana, por sua vez, apaga o horror para que ele finalmente doa, silencia o grito para que ele se torne insuportável. A incorporação desses dois gestos se revela como caminho fértil para uma prática pedagógica decolonial, ancorada em uma interculturalidade crítica. Trata-se de uma proposta comprometida com uma aprendizagem da História em perspectiva latino-americana, não mais eurocentrada. A mudança dos termos introduz fricção. O deslocamento dos conteúdos produz denúncia. Quando o mercantilismo esconde os corpos, revela-se a engrenagem que os move. Nesse contexto, a pedagogia assume o papel de reparação e enfrentamento.

Baniwa crava a cruz no chão. Se necessário, crava-se também outra léxica no espaço da aula. Viana retira os açoitamentos da cena. Se necessário, retira-se também a pretensa neutralidade das palavras. É nesse vaivém entre o dito e o não dito, entre a imagem rasurada e o vocabulário refeito, que algo se desestabiliza. A aula torna-se território de fricção, onde o incômodo faz pensar.

Essas experiências confirmam que o ensino da História, longe de se limitar à transmissão de conteúdos curriculares, é um dos epicentros das disputas

simbólicas e epistemológicas de nosso tempo. Ao tensionar a normatividade do livro didático com práticas pedagógicas baseadas na subversão simbólica, cria-se espaço para processos de decolonização do saber no ambiente escolar.

REFERÊNCIAS

- ARCURI, Chris. Gê Viana. *Nutrição Visual*, 10 nov. 2021. Disponível em: <https://nutricaovisual.art.br/artistas-em-pesquisa/ge-viana/>. Acesso em: 1 jun. 2025.
- BITTENCOURT, Circe. *Livro didático e saber escolar (1810-1910)*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008a. (História da Educação).
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Ensino de história: fundamentos e métodos*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008b. (Coleção Docência em Formação. Série Ensino Fundamental).
- BRAICK, Patrícia Ramos; BARRETO, Anna. *Estudar história: das origens do homem à era digital: livro do professor*. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2018.
- CÉSAIRE, Aimé. *Discurso sobre o colonialismo*. Tradução de Claudio Willer, com ilustrações de Marcelo D'Saete. Notas e uma cronologia contextualizada da vida e obra de Aimé Césaire por Rogerio de Campos. São Paulo: Veneta, 2020.
- CUSICANQUI, Silvia Rivera. *Sociologia da imagem: olhares ch'ixi a partir da história andina*. Tradução de Caroline Cotta de Mello Freitas. São Paulo: Elefante, 2025.
- FRANCINI, Eduardo Fernando. *Língua inglesa na BNCC para os anos finais do fundamental: percepções docentes sobre linguagem e políticas educacionais linguísticas*. 2024. 1 recurso online (179 p.) Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, SP.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 2005.
- GONÇALVES, Fernando. Corpo, memória e fabulação anticolonial nas colagens visuais de Gê Viana. *Revista Eco-Pós*, v. 26, n. 2, p. 293-312, 2023.
- GUIMARÃES, Selva. *Didática e prática de ensino de História: experiências, reflexões e aprendizados*. 13. ed. rev. e ampl. Campinas, SP: Papirus, 2012. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).
- HARKOT-DE-LA-TAILLE, Elizabeth; SANTOS, Adriano Rodrigues dos. Sobre escravos e escravizados: percursos discursivos da conquista da liberdade. *Simpósio Nacional Discurso, Identidade e Sociedade*, v. 3, 2012.
- KESE, Jeff. Artista e ativista Denilson Baniwa expõe no Centro Cultural São Paulo. *Veja São Paulo*, 4 out. 2019. Disponível em: <https://vejasp.abril.com.br/coluna/artite-ao-redor/artista-e-ativista-denilson-baniwa-expoe-no-centro-cultura-sao-paulo/>. Acesso em: 2 maio 2025.

LAZZARATO, Maurizio; ALLIEZ, Éric. *Guerras e capital*. Ubu Editora, 2021.

LEENHARDT, Jacques. *Rever Debret. Colônia – Ateliê – Nação*. São Paulo: Editora 34, 2023.

MEIRELLES, Victor. *Primeira Missa no Brasil, 1861*. Museu Nacional de Belas Artes, Rio de Janeiro. Disponível em: <https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Meirelles-primeiramissa2.jpg>. Acesso em: 1 jun. 2025.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria Ferrão. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. *Educação em revista*, v. 26, n. 01, p. 15-40, 2010.

REDE DE ANTROPOLOGIA DA CIÊNCIA E DA TECNOLOGIA. [ReACT VIII] Diálogos cruzados: a terra como mercadoria, a arte como recomposição. *YouTube*, 22 nov. 2021. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=Jy72e_h2w5M. Acesso em: 21 jun. 2025.

WALSH, Catherine. *Interculturalidad, Estado, Sociedad: luchas (de)coloniales de nuestra época*. Quito: FLACSO, 2009.

NOTAS

¹ Lógicas neoliberais são entendidas por nós como arranjos socioeconômicos de classes dominantes cujo interesse é mostrar como verdade que as sociedades são controladas pela força do capital – liberal quanto ao mercado e conservador aos costumes sociais (Francini, 2024).

² Transcrição realizada a partir do vídeo da *Rede de Antropologia da Ciência e da Tecnologia*, no YouTube. Foram mantidas as marcas principais da oralidade, com ajustes mínimos de pontuação para maior clareza.

³ As imagens de referência foram retiradas de obras visuais tradicionalmente atribuídas aos cronistas Felipe Huaman Poma de Ayala e Diego Durán, frequentemente utilizadas para representar as invasões dos impérios inca e asteca pelos europeus. Disponíveis em: <https://www.meisterdrucke.pt/impressoes-artisticas-sofisticadas/Felipe-Huaman-Poma-de-Ayala/96358/Diego-de-Almagro,-Francisco-Pizarro-e-Frei-Vicente-de-Valverde-ajoelhado-diante-de-Atahualpa-Inca-em-Cajamarca.html> e <https://www.meisterdrucke.pt/artista/Diego-Duran.html>. Acesso em: 22 jun. 2025.



Submetido em: 28 de junho de 2025.

Aceito em: 24 de fevereiro de 2026.