

## **EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA: CONSTRUINDO PONTES ENTRE A HISTÓRIA PÚBLICA E O ENSINO DE HISTÓRIA**

Filipe Carvalho Teixeira da Silva<sup>1</sup>

**Resumo:** O presente artigo visa estabelecer um diálogo entre os campos da História Pública e do ensino de história com as proposições de uma educação antirracista. Historiadores públicos e professores de história possuem muitos pontos em comum e suas práticas se constituem em poderosas ferramentas para estimular a educação voltada para as relações étnico-raciais e os debates que cercam esse tema sensível e fundamental para nossa sociedade.

**Palavras-chave:** História; pública; racismo.

### **ANTI-RACIST EDUCATION: BUILDING BRIDGES BETWEEN PUBLIC HISTORY AND HISTORY EDUCATION**

**Abstract:** This article aims to establish a dialogue between the fields of Public History and history education with the propositions of an anti-racist education. Public historians and history teachers have many common points, and their practices constitute powerful tools to promote education focused on ethnic-racial relations and the debates surrounding this sensitive and fundamental topic for our society.

**Keywords:** History; public; racism.

### **Introdução**

Atuo como professor de História na rede pública de Maricá – RJ desde 2007 e me interesse por pesquisar o ensino de História nessa rede em tempos recentes, acompanhando as conquistas e obstáculos que envolvem o processo desafiador de atuar em escolas públicas no Brasil. Mesmo com o município de Maricá tendo passado por diversas mudanças estruturais na

---

<sup>1</sup> Mestrando em História pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Contato: filipehist@gmail.com.

última quinzena de anos, o ensino público em geral, e o ensino de história em particular, ainda estão muito longe do esperado. Penso em abordar o problema tendo como eixo a implantação da Lei 10.639/03 que operou mudanças em nossa LDB, tornando obrigatório o ensino de História da África e da cultura afro-brasileira. Mesmo já tendo completado vinte anos, a referida lei enfrenta dificuldades enormes para ser colocada em prática, como se espera a partir das propostas de educação antirracista. Entender esse problema partindo da experiência da rede pública de Maricá é minha proposta de pesquisa para o mestrado profissional em ensino de história que estou realizando.

No presente artigo pretendo relacionar o ensino de história e a História Pública às propostas de educação antirracista, buscando as formas mais proveitosas de estabelecer esse diálogo. Na primeira seção farei um breve apanhado sobre as definições de História Pública, seus conceitos fundamentais, o processo de estabelecimento desse campo nos Estados Unidos e seu contexto de institucionalização no Brasil. Na segunda parte buscarei traçar paralelos entre a atuação dos historiadores públicos e dos professores de história a partir de conceitos como *mediação intelectual*, *consciência histórica* e *atitude historiadora*. Por fim, pretendo expor como a História Pública e o ensino de história podem se prestar de forma eficiente aos propósitos da educação antirracista no Brasil, articulando esses três campos.

### **História Pública ou histórias públicas?**

Não é raro, em se tratando de ciências sociais e humanidades, a multiplicidade de significados para um mesmo termo. Contudo, a História Pública está muito acima da média nesse quesito, tantos são os usos, dimensões, práticas e possibilidades que esse conceito abarca. Para os mais conservadores, resume-se a tornar o saber acadêmico mais aberto ao público não-especialista. Outros, avançam um pouco e colocam mais peso na

produção de conhecimento histórico a partir de demandas de um público mais amplo. Os mais arrojados apregoam a possibilidade de incluir o público na própria produção desses saberes. Ao longo dessa primeira seção do texto, voltaremos a alguns desses pontos enquanto outras reflexões serão apresentadas ajudando, espero, a clarear um pouco mais as delimitações com que um conceito tão fluido como *História Pública* costuma ser apresentado.

Pensando a História Pública a partir de seu entrecruzamento com as novas mídias digitais, a História Oral e a História do Tempo Presente, torna-se produtora trazer para a reflexão o conceito de autoridade compartilhada discutido por Michael Frisch a partir dos anos 1990 (BONALDO, 2023). Os historiadores, ao proporem-se fazer uma produção de conhecimento histórico que extrapola os muros da academia e que, no limite, questiona a própria fronteira entre a produção e o consumo desse conhecimento, precisam estar preparados para admitir que sua autoridade não é a única nesse processo. Trata-se de aprender a lidar com autores não especialistas – o que é uma tarefa difícil diante da formação acadêmica tradicional dos historiadores e de todo o ethos que ela carrega.

Uma forma eficiente de entender o que somos é saber de onde viemos. Assim, seria útil nos determos um pouco mais no processo de institucionalização da História Pública, desde suas origens até seu desenvolvimento atual no Brasil.

Foi nos Estados Unidos, ao longo da década de 1970 que o termo Public History foi criado pelo historiador Robert Kelley, professor da Universidade da Califórnia (Santa Bárbara). Robert Kelley e Wesley Johnson fazem parte do grupo considerado os pais fundadores desse novo campo, pois estiveram empenhados em uma série de ações que resultou na rápida institucionalização da História Pública em seu país. Em questão de poucos anos, ela já contava com um periódico próprio – *The Public Historian* –, um

programa de pós-graduação bem estruturado e uma associação nacional (CAUVIN, 2019). O objetivo declarado era tirar o trabalho dos historiadores da clausura do ambiente universitário, onde tradicionalmente a produção e a circulação do conhecimento histórico é feita por e para acadêmicos. Por trás desse objetivo explícito havia dois fatores conjunturais que pesavam a favor da institucionalização desse novo campo: a necessidade de preparar historiadores para atender demandas de organizações públicas ou privadas e a recessão econômica global dos anos 1970, que diminuía as vagas de emprego nas universidades estadunidenses.

De fato, o que ocorreu no início do último quarto do século XX nos EUA foi apenas a institucionalização de uma prática que vinha sendo exercida há décadas (ou até mesmo há séculos, dependendo da interpretação) por historiadores profissionais. Desde a primeira metade do século XX, historiadores já exerciam cargos ligados a órgãos governamentais, como os parques nacionais e as forças armadas, ou empresariais, por exemplo, organizando os acervos de arquivos corporativos. E era exatamente esse tipo de historiador público que aquele movimento visava formar. Ao longo dos anos 1970, 1980 e 1990 a internacionalização da História Pública foi um processo que caminhou lentamente, enfrentando muitos obstáculos e resistências, associadas sobretudo à sua concepção original de viés um tanto mercadológico. Com a chegada dos anos 2000, como explica Thomas Cauvin, tal processo “parece ter sido mais bem sucedido graças à revalorização em geral do papel dos historiadores” (CAUVIN, 2019, p. 10). Seguindo o caminho aberto por outras áreas, como a museologia e as novas mídias sociais, onde o protagonismo do público tornava-se um guia importante, historiadoras e historiadores acadêmicos passam a ver na História Pública uma oportunidade para se colocarem em sintonia com os novos tempos. É nesse contexto que a História Pública ganha notoriedade no Brasil.

Em 2011 foi oferecido na USP o curso intitulado Introdução à História

Pública, idealizado por Ricardo Santhiago e voltado “à incorporação do historiador no mercado de trabalho e à inserção da história na cultura de mídias” (SANTHIAGO, 2016, p. 27). Após o sucesso dessa iniciativa pioneira vieram publicações, encontros acadêmicos – incluindo um simpósio internacional – e a criação de uma associação a nível nacional: a Rede Brasileira de História Pública (RBHP), criada em 2013. Essa rápida expansão, abraçada por programas de pós-graduação em diversas instituições brasileiras, num movimento que segue crescendo, fez da História Pública um dos setores mais efervescentes e prolíficos de nossa produção intelectual contemporânea, além de tornarem o Brasil um dos países de referência mundial desse novo campo. O contexto político que o país vivia também teve um peso fundamental. O governo Dilma Roussef, iniciado em 2010, tornava público parte dos arquivos do período da Ditadura Militar, através da recém-criada Comissão Nacional da Verdade e da Lei de Acesso à Informação. Aliado a isso vivia-se um momento de expansão do ensino e da pesquisa universitários.

Em relação à História Pública praticada no Brasil, duas questões são pertinentes antes de encerrarmos essa primeira seção. Em primeiro lugar, seria correto falarmos de uma História Pública brasileira? A resposta é: sim e não. Por fazer parte de um movimento internacional marcado por seu caráter ecumênico e multifacetado, não faz muito sentido falar de uma História Pública brasileira. Contudo, toda a produção de História Pública do Brasil traz as marcas de nossa cultura, como acontece com qualquer prática de produção de conhecimento histórico (SANTHIAGO, 2018). Por fim, se a História Pública é uma prática muito mais antiga que seu processo de institucionalização, qual é a novidade que o contexto atual apresenta? Embora muito já se tenha feito e debatido dentro de parâmetros que poderiam ser considerados como produção de História Pública, a originalidade de nosso tempo está na construção de um campo que

possibilita a troca de experiências, debates, publicações e encontros de seus praticantes (SANTHIAGO, 2016).

### **O que os professores de história e os historiadores públicos têm em comum?**

Se uma das características fundamentais da História Pública é alcançar públicos ampliados e levar o conhecimento produzido na academia para não especialistas, então claramente trata-se de uma prática que tem muito em comum com o ensino de história. Mas, além do óbvio, o que a História Pública e o ensino de história compartilham? Em que medida a prática dos professores de história se aproxima da História Pública?

O conceito de intelectual mediador é um bom caminho para iniciarmos essa aproximação. Conforme trabalhado na obra organizada por Ângela M. de Castro Gomes e Patrícia Santos Hansen, *Intelectuais Mediadores: Práticas culturais e Ação Política* (2016), a noção de intelectual mediador pode ser aplicada a diversas atuações, sendo um conceito bastante alargado que pode servir inclusive para refletir sobre a História Pública e também o ensino de história. Existe uma concepção cristalizada, por diversos motivos, que separa em dois grupos os intelectuais que lidam com o conhecimento acadêmico. De um lado, estariam os intelectuais criadores ou produtores de conhecimento (ou bens culturais), comumente denominados de autores, inventores ou cientistas. Sua ação está associada à chamada alta cultura ou cultura erudita. De outro lado, estariam aqueles indivíduos que ajudam esse conhecimento ou esses bens culturais a serem apreendidos por um público mais amplo, seja de forma impressa, oral ou qualquer outra, utilizando meios diversos, desde as mídias tradicionais até as novas mídias digitais. Esses seriam os intelectuais mediadores e sua ação estaria tradicionalmente associada à divulgação do conhecimento.

O conceito de intelectual mediador não deve ser entendido simplesmente como a mera simplificação do conhecimento acadêmico ou

sua vulgarização. Em entrevista concedida ao site Café História, Ângela de Castro Gomes reflete sobre a possibilidade de professores escolares serem considerados intelectuais mediadores:

Todos os professores, de todos os níveis, em todos os países, são mediadores, uma vez que o trabalho docente é um trabalho de mediação cultural. Porém, nem todos os professores são intelectuais mediadores. Não teria o menor sentido utilizar a categoria nesses termos, que seriam tão amplos que a diluiriam. Mas podemos encontrar professores que são intelectuais mediadores. Como a gente vai reconhecê-los? Bem, a gente vai reconhecer através da pesquisa, do estudo de caso. Se você pesquisa o tema e não afasta a possibilidade de encontrar um professor que seja um intelectual mediador, você pode se deparar com um. Ou então você pode partir da hipótese de que aquele professor X é um intelectual mediador. E vai testar se ele esteve ligado a um tipo de proposta, se desenvolveu um trabalho que teve ressonância na escola, na comunidade etc. (GOMES, 2020).

Podemos assumir o risco de inferir que, assim como nem todos os professores devem ser considerados intelectuais mediadores, o mesmo se aplica aos historiadores públicos. A categoria de intelectual mediador apresenta alguns pressupostos como atingir e causar impacto num público mais amplo. Mas certamente não se resume a isso.

Tratando agora especificamente dos professores de história e dos praticantes de História Pública, um outro conceito que os aproxima é o de atitude historiadora, como definido por Ana Maria Mauad: “a tomada de posse do passado comum como material para dar sentido ao presente e situar-se no fluxo do tempo futuro” (MAUAD, 2018, p. 228). Resumidamente, trata-se de lidar com as dimensões temporais de forma a gerar ou reforçar o sentimento de identidade do público a que se está dirigindo. Professores de história fazem isso já de forma quase natural – trata-se mesmo de uma condição imprescindível da profissão.

No texto citado, Ana Maria Mauad reflete sobre o desfile da escola de samba Paraíso do Tuiuti em 2018, onde o tema da escravidão mediou a relação passado/presente, denominando as favelas cariocas como os quilombos atuais – apenas para ficarmos em um aspecto de sua rica análise. Quando

um professor de história, por exemplo, propõe aos seus alunos refletirem sobre a Revolta da Vacina sobre a luz (ou as trevas) do movimento antivacina atual, ele está fazendo semelhante movimento. O mesmo é necessário fazer, *mutatis mutandis*, os historiadores públicos.

Articular temporalidades reforçando identidades é uma forma de complexificar algo que todos naturalmente possuímos: a consciência histórica. E nisso professores de história e historiadores públicos encontram mais um ponto de interseção. Podemos entender a ideia de consciência histórica, de maneira simplificada, como o “modo como os seres humanos interpretam a experiência da evolução temporal de si mesmos e do mundo em que vivem” (ALBIERI, 2011, p. 25). Trata-se de um conceito caro à historiografia e filosofia alemãs (por exemplo, presente nos trabalhos de Reinhart Koselleck e Jörn Rüsen) que inovou ao dar mais relevo à forma como as pessoas experimentam a passagem do tempo. Mesmo a consciência histórica sendo um atributo natural dos seres humanos, podemos torná-la mais complexa e a História Pública, assim como o a atuação dos professores de história, pode cumprir esse papel.

Independente de ser um intelectual produtor ou mediador do conhecimento, um professor de história ou um historiador público, é imprescindível trabalhar com seriedade, de forma crítica e adotando uma postura ética na produção e nos usos do conhecimento histórico. É isso que diferencia a História Pública de outras formas de entretenimento que utilizam o passado como simples narrativa histórica. É isso também que diferencia professores de história e historiadores público de meros vulgarizadores de um passado abordado pelo viés da anedota ou da desonestidade intelectual.

### **De que forma a História Pública e o ensino de história podem ser úteis na luta antirracista?**

A lei 10.639/03 está inserida num conjunto mais amplo de ações que podem ser consideradas parte fundamental de um projeto de educação



antirracista. Sendo o racismo um dos principais problemas do Brasil atual – identificado em várias formas de manifestação, sejam individuais, institucionais ou estruturais (ALMEIDA, 2018) –, combatê-lo exige uma ação deliberada de toda a nossa sociedade. Nesta terceira parte iremos articular as propostas e ações que orientam o princípio da educação antirracista com o ensino de história, por um lado, e com a História pública, por outro.

O termo “educação antirracista”, como defendido pelo movimento negro, refere-se a um amplo conjunto de iniciativas educacionais que envolve desde políticas públicas até práticas de ensino. Essa visão é incorporada pela legislação específica que trata de questões relacionadas à educação para as relações étnico-raciais, notadamente suas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino e História de Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2004). O objetivo geral das propostas antirracistas para a educação é alcançar uma sociedade onde a equidade racial torne-se realidade através do enfrentamento do racismo em suas mais variadas formas.

Nesse sentido, as referidas diretrizes curriculares, após introduzirem as devidas justificativas, elencam uma série de princípios e determinações que devem nortear as estratégias para a implementação de uma proposta educacional antirracista. Dentre elas podemos citar um leque variado de ações que vai desde a conscientização dos educandos sobre a existência e gravidade do racismo em nossa sociedade, a desconstrução de estereótipos e a inclusão de perspectivas históricas com maior ênfase no protagonismo negro, até o redesenho curricular (incluindo o ensino superior) e iniciativas de formação e capacitação de professores.

Ao tornar obrigatório o ensino de História da África e da cultura negra no Brasil, a Lei 10.639/03 atua a partir do princípio de que ações no campo epistemológico são necessárias para combater de forma efetiva nossa mentalidade racista tão enraizada. Para tanto, visa trazer para dentro da

escola saberes ligados a culturas que sempre estiveram excluídas desse território. O currículo escolar, sendo uma construção social, torna-se o campo de disputas onde esses embates ocorrem e o ensino de história é uma área particularmente sensível para se observar esse embate de paradigmas. Cabe agora, ainda que de forma breve, entender um pouco melhor qual a base teórica e a conjuntura política que impulsionaram a implantação de um currículo antirracista, bem como algumas dificuldades encontradas nesse caminho. Antes disso, é prudente fazermos algumas breves observações.

A Lei 10.639/03 representa um marco importante por pontuar de forma mais clara a obrigatoriedade do ensino da história africana e da cultura negra no Brasil, tendo consequências importantes como, por exemplo, a inclusão de tais conteúdos nos materiais didáticos. Contudo, sabemos que existe uma significativa diferença entre o que propõe a legislação curricular oficial e o que de fato é trabalhado nas salas de aula, o chamado “currículo em ação”. Isso significa afirmar que ainda temos um longo caminho a percorrer para a implementação efetiva de um currículo antirracista no Brasil, sem querer desmerecer os importantes passos que já foram dados nessa direção.

Também é válido ressaltar que esses passos importantes, como a aprovação das leis 10.639/03 e 11.645/08, e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino e História de Cultura Afro-Brasileira e Africana, não estão plenamente assegurados e nem isentos de retrocessos. Tomemos como exemplo a própria Base Nacional Comum Curricular (BNCC), cuja versão final foi homologada em 2017. Muitos argumentam que a BNCC representa um passo atrás em termos de educação antirracista por sua falta de profundidade e especificidade de diretrizes direcionadas para o ensino da história e cultura afro-brasileira, africana e também indígena, além de não apresentar propostas mais claras para o enfrentamento das questões raciais no ambiente escolar (SILVA; SILVA, 2021). Feitos esses esclarecimentos, podemos retomar nossa análise.

O movimento negro no Brasil, desde sua luta abolicionista no século XIX, teve um papel fundamental ao combater a ideologia racista europeia que pregava aos povos negros e suas manifestações culturais a pecha da inferioridade civilizacional. Nessa luta, que buscava igualdade de direitos e dignidade de vida, o movimento negro acabou por ressignificar o conceito de raça tornando a cultura negra algo a ser valorizado, incluindo aí seus saberes próprios e sua história (GOMES, 2017), num movimento pioneiro de combate à pretensa noção de democracia racial tão propagada entre nós ao longo do século XX e com forte eco até os dias atuais. Ao fazer isso, o movimento negro acabou se antecipando a outro movimento importante que são os estudos decoloniais e Aníbal Quijano é um nome central desse campo.

O sociólogo peruano Aníbal Quijano (1928 – 2018) foi um dos mais importantes teóricos sociais latino-americanos do século XX. Autor de uma obra extremamente prolífica, tanto em termos de volume como em relação à variedade de temas abordados. Quijano argumenta que o processo de conquista e dominação colonial estabeleceu-se sobre dois eixos fundamentais: a ideia de superioridade racial e a construção de uma divisão internacional do trabalho dentro do sistema capitalista (QUIJANO, 2005). Quijano salienta que categorias que hoje normalizamos em nosso vocabulário, como branco, negro ou índio, e junto às quais associamos tradicionais juízo de valores, foram criadas durante o processo colonial e entre tais categorias operou-se uma hierarquização. Nesse processo, os traços fenotípicos dos povos dominados, bem como sua cultura e suas formas de conhecimento, passaram a ser considerados inferiores. Portanto, essa hierarquia racial persiste até os dias de hoje nas relações políticas, econômicas, sociais e culturais na América Latina, afetando sobretudo as populações negras e indígenas – fenômeno denominado colonialidade do poder.

Articulando a noção de colonialidade do poder com as propostas de

uma educação que seja capaz de desconstruir tal paradigma, o nome do pedagogo e ensaísta espanhol Jurjo Torres Santomé ganha destaque. Ele é autor de vários livros e artigos sobre currículo escolar, justiça social, políticas educativas, educação para a cidadania, entre outros temas. Santomé faz uma análise focada no currículo escolar, refletindo sobre os mecanismos que tornam invisíveis as culturas associadas aos grupos socialmente desfavorecidos, enquanto exaltam as culturas de grupos hegemônicos. Ele desenvolveu a noção de culturas negadas, que são os saberes associados a esses grupos excluídos e que acabam tornando-se invisibilizados dentro do ambiente escolar e de seu currículo. Assim, torna-se necessária uma ação deliberada por parte de professores e demais agentes educacionais para combater tal processo de invisibilização em suas múltiplas manifestações (SANTOMÉ, 1995).

Mudanças conjunturais no Brasil e no mundo, entre o final do século XX e o início do século atual, construíram um terreno mais favorável à introdução das políticas educacionais antirracistas entre nós. No Brasil, quanto mais se universaliza o ensino básico e se amplia o acesso ao ensino superior, adentram a esses territórios indivíduos cujos saberes foram tradicionalmente excluídos dos espaços escolares e acadêmicos. Sua presença impulsiona demandas por mudanças curriculares e uma nova teoria educacional, menos baseada no saber eurocêntrico colonizador e mais aberta às novas epistemologias (GOMES, 2012). A Lei 10.639/03 e seu arcabouço legal complementar se inserem nesse processo. Junto à referida lei foram publicados pareceres do Conselho Nacional de Educação e criadas diretrizes curriculares específicas propondo mudanças na formação docente, na pesquisa acadêmica, na produção de materiais didáticos, entre outras medidas.

Contudo, mesmo após todas essas medidas terem já completado duas décadas de existência, a aplicação da Lei 10.639/03 ainda encontra diversos obstáculos em seu caminho, que a impedem de alcançar plenamente seu

propósito. Por exemplo, o fato de que uma proposta de educação antirracista acaba por se chocar com temas tradicionais arraigados no currículo escolar. Outro problema é que as propostas de ensino da cultura e história negras vêm sofrendo nos últimos anos um forte ataque de movimentos conservadores e de extrema direita, que visam desqualificar esses novos saberes (ARANTES, 2021).

Diante desse cenário de consideráveis dificuldades, a História Pública pode ser uma aliada poderosa para as propostas de educação antirracista, em particular, e para o combate às mentalidades racistas e eurocêntricas, de uma forma mais ampla. Para tanto, podemos ficar com a análise de dois exemplos.

O primeiro deles é a elaboração do Inventário dos Lugares de Memória do Tráfico Atlântico de Escravos e da História dos Africanos Escravizados no Brasil, projeto capitaneado por historiadores da Universidade Federal Fluminense, iniciado em 2011, e que faz parte de um projeto mais amplo da UNESCO intitulado Rota do Escravo: Resistência, Herança e Liberdade. A partir da criação de uma rede de colaboradores formada por estudiosos da escravidão decidiu-se inventariar cem locais de memória relacionados aos africanos de primeira geração no Brasil, incluindo locais de chegada ou marcas de sua presença (MATTOS; ABREU; GURAN, 2014). Utilizando o conceito de locais de memória desenvolvido pelo historiador francês Pierre Nora, entendido como locais físicos que se tornaram símbolos de memórias coletivas ou eventos históricos específicos (NORA, 1993), o projeto buscou identificar manifestações diversas, desde pontos de desembarque ilegal até manifestações religiosas, dessas primeiras gerações de africanos escravizados que chegaram por aqui, incluindo marcas de sua presença no período pós-abolição

Por uma série de motivos, a memória do tráfico atlântico foi silenciada entre nós e o projeto do Inventário busca combater esse silenciamento,

analisando a presença e participação dos africanos escravizados nesse processo a partir dos princípios básicos de Resistência, Herança e Liberdade:

Com a ideia de resistência procura-se evidenciar como as vítimas da escravidão jamais cessaram de resistir; com a noção de liberdade, observa-se que a luta contra a escravidão redefiniu as próprias noções de liberdade, de dignidade e de humanidade como direitos universais; pela herança valoriza-se o patrimônio cultural criado pela diáspora no chamado Novo Mundo e presente em nosso tempo (MATTOS; ABREU; GURAN, 2014, p. 257).

O segundo exemplo é a utilização da escrita biográfica e sua relação com a escrita histórica. Embora nos tempos antigos o uso das biografias tenha estado muito próximo da história *magistra vitae*, narrando a vida de grandes personagens, ela foi sendo deixada de lado (embora nunca definitivamente abandonada) pela história científica, sobretudo a partir do século XX, que passa mais a se preocupar em debater processos econômicos e sociais. Em tempos recentes o uso das biografias passou por um processo de reabilitação entre os historiadores, sendo usadas para contar a vida de personagens pertencentes a grupos excluídos dos círculos de poder, por exemplo, em correntes historiográficas como a micro-história ou a história vista de baixo. O gênero biográfico, então, vem sendo utilizado também para atender demandas de grupos identitários, por exemplo, biografando personagens ligados a grupos não-hegemônicos, como os africanos escravizados e seus descendentes, cuja história, conforme anteriormente descrevemos, passou por um processo de invisibilização (OLIVEIRA, 2022).

Esses dois exemplos citados, as biografias e o projeto do inventário do tráfico e da escravidão, ajudam a resgatar a memória e o legado dos africanos escravizados do Brasil e combatem o silenciamento de seu protagonismo histórico, que é um dos fatores a reforçar o nosso racismo estrutural. E fazem isso atendendo demandas sociais do presente e levando o conhecimento histórico para público mais amplos, além dos muros da academia. Assim sendo, articulam aspectos importantes das propostas da educação antirracista com as práticas da História Pública.

Como tentamos demonstrar nesse breve artigo, o ensino de história, a História Pública e as práticas de educação antirracista, por mais que sejam áreas distintas e com propostas diferenciadas, permitem a construção de variadas pontes entre si. E, mais que possível, tal processo é necessário e mutuamente enriquecedor para esses três campos. Utilizar as escolas como locais para a promoção de rodas de conversa com guardiões de nossa cultura negra (por exemplo, lideranças quilombolas), junto com a divulgação de materiais de pesquisa em História Oral e História Pública produzidos por centros acadêmicos como o LABHOI da UFF é um bom caminho, ficando apenas em um exemplo, para colocar essas três esferas em cooperação (ABREU; MATTOS; GRINBERG, 2019). Muitos outros caminhos são possíveis. A cultura afro-brasileira permaneceu invisibilizada por tempo demais em nosso ensino de história. As práticas da História Pública constituem-se como poderosas ferramentas para reverter esse processo, ajudando a reparar injustiças históricas e combater formas variadas de racismo.

## **Referências**

- ABREU, Martha; MATTOS, Hebe; GRINBERG, Keila. História pública, ensino de história e educação antirracista. *Revista História Hoje*, v. 8, n. 15, junho de 2019, p. 17-38. Disponível em: <<https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/523/297>> Acesso: 15 de maio de 2023.
- ALBIERI, Sara. História Pública e consciência histórica. In: ALMEIDA, Junielle Rabêlo de; ROVAL, Marta Gouveia de Oliveira (org.). *Introdução à História Pública*. São Paulo: Letra e Voz, 2011, p. 19-28.
- ALMEIDA, Silvio Luis de. *O que é racismo estrutural?* Belo Horizonte: Letramento, 2018.
- ARANTES, Erika Bastos. "Negando o racismo nas escolas": o negacionismo histórico e os desafios para uma educação antirracista. *Revista Cadernos de Pesquisa do CDHIS*, Uberlândia, v. 34, n. 2, jul./dez. 2021. Disponível em: <<https://seer.ufu.br/index.php/cdhis/article/view/63438/33466>> Acesso: 21 de junho de 2023.



BONALDO, Rodrigo Bragio. *O que é História Pública?* Disponível em: <https://historiapublica.sites.ufsc.br/o-que-e-historia-publica/> Acesso: 20/07/23.

BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino e História de Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Ministério da Educação: Brasília, 2004.

CAUVIN, Thomas. A ascensão da História Pública: Uma perspectiva internacional. *Revista NUPEM*, v. 11, nº 23, maio/agosto 2019.

GOMES, Ângela de Castro; HANSEN, Patrícia Santos. Intelectuais, mediação cultural e projetos políticos: uma introdução para a delimitação do objeto de estudo (Apresentação). In: GOMES, Ângela de Castro; HANSEN, Patrícia Santos (Orgs.). *Intelectuais Mediadores: Práticas culturais e Ação Política*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016, p. 7-37.

GOMES, Ângela de Castro. O lugar dos "Intelectuais mediadores": entrevista com a Angela de Castro Gomes. Entrevistadores: Bruno Leal Pastor de Carvalho e Ana Paula Tavares Teixeira. In: *Café História*. Disponível em: <https://www.cafehistoria.com.br/intelectuais-mediadores-entrevista-angela-de-castro-gomes/> Acesso: 12 de julho de 2023.

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. *Revista Currículo sem Fronteiras*, v.12, n.1, pp. 98-109, Jan/Abr 2012. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss1articles/gomes.pdf> Acesso: 20 de maio de 2023.

GOMES, Nilma Lino. *O Movimento Negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação*. Petrópolis: Vozes, 2017.

MATTOS, Hebe; ABREU, Martha; GURAN, Milton. Por uma história pública dos africanos escravizados no Brasil. *Revista Estudos Históricos*, Rio de Janeiro: vol. 27, nº 54, julho-dezembro de 2014. p. 255-273. Disponível em: <https://periodicos.fgv.br/reh/article/view/42542/41261> Acesso: 10 de julho de 2023.

MAUAD, Ana Maria. O carnaval da História pública [Posfácio]. In: ALMEIDA, Junielle Rabêlo; MENESES, Sônia (org.). *História Pública em debate: patrimônio, educação e mediações do passado*. São Paulo: Letra e Voz, 2018. p. 217-235.

NORA, Pierre. Entre Memória e História: a problemática dos lugares. *Revista Projeto Histórico*. São Paulo: vol. 10, julho-dezembro de 1993, p. 7-28.

OLIVEIRA, Maria da Glória. *Biografia, usos do passado e demandas identitárias*.



In: ROCHA, Helenice; MAGALHÃES, Marcelo (org.) *Em defesa do ensino de história: a democracia como valor*. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2022, p. 198-210.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (Org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais – perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires, CLACSO, 2005, p. 227-278.

SANTHIAGO, Ricardo. Duas palavras, muitos significados: Alguns comentários sobre a história pública no Brasil. In: MAUAD, Ana Maria; ALMEIDA, Junielle Rabêlo de; SANTHIAGO, Ricardo (org.). *História Pública no Brasil – sentidos e itinerários*. São Paulo: Letra e Voz, 2016, p. 23-35.

SANTHIAGO, Ricardo. Pode-se falar de uma história pública brasileira? In: MAUAD, Ana Maria; SANTHIAGO, Ricardo; BORGES, Viviane Trindade (org.). *Que história pública queremos? What public history do we want?* São Paulo: Letra e Voz, 2018. p. 323-330.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *Alienígenas na sala de aula*. Petrópolis: Vozes, 1995, p. 159-189.

SILVA, Assis Leão da; SILVA, Clesivaldo da. A Base Nacional Comum Curricular e a Educação Étnico-Racial na promoção de uma educação antirracista. *Revista Eletrônica Pesquiseduca*, Santos: V. 13, N. 30, maio-agosto de 2021, p. 553-570. Disponível em: <<https://periodicos.unisantos.br/pesquiseduca/article/view/1056>> Acesso: 09 de maio de 2024.