



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

Public history and Law 10.639/03 about the mandatory teaching of afro-brazilian history and culture in elementary school: dialogues with the column "our histories" from the geledés website

La historia pública y la Ley 10.639/03 sobre la enseñanza obligatoria de la historia y la cultura afrobrasileñas en la enseñanza básica: diálogos con la columna "nuestras historias" del sitio geledés

Márcia Santos Severino¹

Resumo: O presente artigo tem por objetivo compreender como a história pública pode ser utilizada para a aplicação da Lei 10.639/03 que regulamenta a aplicação do ensino de história e cultura africana e afro-brasileira no sistema educacional do país. Partindo da disciplina de História no ensino básico e utilizando-se como ponto de partida a análise de alguns artigos da coluna “Nossas Histórias” do site Geledés, produzida por historiadores e historiadoras da intitulada Rede de Historiadoras Negras e Negros do país, buscaremos mostrar as intersecções entre a história pública e o ensino de história no que tange à temática da escravidão e o pós-abolição. O artigo pretende dar subsídios ao professor de história do ensino básico para tratar de temas sensíveis como a escravidão, a inserção social, econômica e política dos negros e negras na sociedade brasileira pós-abolicionista e do racismo por meio de sequências didáticas e da história pública.

Palavras-chave: História pública. Lei 10.639/03. Rede de Historiadoras Negras e Negros.

Abstract: The present paper aims to understand how public history can be used to implement Law 10.639/03, which regulates the teaching of African and Afro-Brazilian history and culture in the educational system of the country. Starting from the subject of History in basic education and using as a starting point the analysis of some articles from the column "Our Stories" of the website Geledés, produced by historians from the so-called Network of Black Historians of the country, we seek to show intersections between Public History and the teaching of history regarding the theme of slavery and post-abolition. The paper intends to give subsidies to elementary school history teachers to deal with sensitive themes such as slavery, the social, economic, and political insertion of black men and women in post-abolitionist Brazilian society,

¹ Mestranda em Ensino de História da Universidade Federal de Goiás. Brasília, Distrito Federal, Brasil. E-mail: marcinhafilosofia@gmail.com; Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7245481510790276>; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7263-3806>

and racism through didactic sequences and public history.

Keywords: Public history. Law 10.639/03. Black historians network.

Resumen: El presente artículo tiene como objetivo comprender cómo la historia pública puede ser utilizada para implementar la Ley 10.639/03 que regula la enseñanza de la historia y cultura africana y afrobrasileña en el sistema educativo del país. Partiendo de la asignatura de Historia en la enseñanza básica y utilizando como punto de partida el análisis de algunos artículos de la columna "Nuestras Historias" del sitio Geledés, producidos por historiadores de la llamada Red de Historiadores Negros del país, buscamos mostrar las intersecciones entre la historia pública y la enseñanza de la historia en relación con el tema de la esclavitud y la post-abolición. El artículo pretende dar subsidios a los profesores de historia de la enseñanza básica para tratar temas sensibles como la esclavitud, la inserción social, económica y política de los negros y negras en la sociedad brasileña post-abolicionista y el racismo a través de secuencias didácticas y de historia pública.

Palabras clave: Historia pública. Ley 10.639/03. Red de historiadoras Negras y Negros.

Introdução

Em seu texto “O mundo não é dos espertos: história pública, passados sensíveis, injustiças históricas” (2019), a historiadora Keila Grinberg busca compreender como é possível relacionar a disciplina ou campo da história pública com o tratamento de temas como a escravidão no Brasil ou o holocausto. Primeiramente, gostaríamos aqui de ressaltar que no Brasil a discussão sobre os chamados temas sensíveis (GIL; EUGÊNIO *apud* SCHURSTER; ARAÚJO, 2022), também nomeados por alguns como temas controversos (FALAIZE *apud* SCHURSTER; ARAÚJO, 2022), começou a ser popularizada por meio dos trabalhos da professora Verena Alberti, sob a lógica de entendimento das *controversial history*, que se sustentou nos relatórios da Associação Nacional de História da Inglaterra (THE HISTORICAL ASSOCIATION, 2007). Sua análise recaiu menos sobre a questão conceitual do que as experiências em sala de aula e como esses temas “sensíveis” ou “controversos” abriram espaço para a compreensão de assuntos complexos e para a inserção na “zonacinza” que compõe a diversidade de experiências do passado-recente, quebrando com generalizações produzidas pela historiografia e pelos manuais escolares em geral (SCHURSTER; ARAÚJO, 2022).

Professores que dão aula da disciplina de História, observam um desconforto em sala de aula por parte dos estudantes negros e negras ao se tratar do tema da escravidão. Ora, esse desconforto partindo de nossa análise ocorre por dois motivos principais: 1) uma visão equivocada passada para a sociedade brasileira acerca do continente africano, sua diversidade cultural, a vida e agência (ou a falta dela) dos escravizados no país e 2) o próprio trauma que

o tema suscita, visto que é importante salientarmos que a escravidão, mesmo que abolida na lei, deixou um legado de problemas de cunho social para a população negra do país, tais como o racismo, a violência e a pobreza.

Com o objetivo de sanar a problemática das permanentes visões equivocadas acerca de nosso passado escravista, e também dar luz às diversas e ricas construções sociais, culturais, de resistências e lutas do povo que foi escravizado e agora de seus descendentes no país, surge como parte da reivindicação histórica do movimento negro brasileiro, há vinte anos, a Lei 10.639/03² que objetiva inserir no ensino básico de forma interdisciplinar o estudo da história e cultura africana e afro-brasileira. Neste ano de 2023, a lei 10.639/03 completa vinte anos e diversas discussões têm sido feitas no intuito de avaliar a efetividade de sua aplicação. No entanto, o objetivo do presente artigo não é focar nessa discussão, mas sim compreender como os instrumentos da história pública podem ser aplicados ao ensino básico, principalmente na disciplina de História, para haver geração de ruptura com as tais visões equivocadas permanentes, já citadas e, ao mesmo tempo, possibilitar condições de aplicação da referida lei. Para tal, contaremos com a ajuda do trabalho realizado pela Rede de Historiadoras Negras e Negros que se autointitula como um movimento na história pública e tem promovido interessantes ações e discussões para pensar a situação dos negros e negras no país, suas historicidades e agências. Nesse intuito, a Rede possui uma coluna no site Geledés³ intitulada “Nossas Histórias”, onde é possível encontrar uma gama de produção de historiadoras e historiadores negros sobre, como a própria coluna nomeia, “Nossas Histórias”. Dessa forma, o artigo terá uma breve análise sobre a implementação da Lei 10.639/03 e também o exame de três histórias presentes na coluna “Nossas Histórias” sob o prisma da história pública que é o que permeia o trabalho da Rede.

É importante salientar que a coluna “Nossas Histórias” é produzida por historiadores e historiadoras da Rede de Historiadores e Historiadoras Negras e é voltada especificamente (mas não unicamente) para o professor do ensino básico. Ela visa demonstrar, destacando as competências e habilidades presentes na Base Nacional Comum Curricular, como o professor de História pode tratar da cultura e história dos negros e negras no país de forma a quebrar com as permanências já citadas presentes no ensino de história acerca da representação de

² A lei pode ser encontrada em: L10639 (planalto.gov.br)

³ Geledés é uma Organização não Governamental criada pela filósofa brasileira Sueli Carneiro e que promove ações de reparação social para mulheres e negros e negros.

escravizados e afro-descendentes. O objetivo é demonstrar que a história pública pode ser instrumentalizada pelo professor de História não somente para a aplicação da lei, mas para tratar de tais temas sensíveis de nossa História de forma que o estudante da escola pública se veja como parte da construção e desenvolvimento histórico de seu país.

O artigo pretende dar subsídios ao professor de história do ensino básico para tratar dos temas sensíveis da escravidão, da inserção social, econômica e política dos negros e negras na sociedade brasileira pós-abolicionista e do racismo. Mostraremos sequências didáticas, inseridas em uma ferramenta de história pública no meio digital, que fogem aos estereótipos comumente associados a esses temas empregando uma análise qualitativa de tais instrumentos didáticos. O objetivo é mostrar que é possível ao estudante do ensino básico compreender os negros e negras como sujeitos históricos e possuídores de uma agência, tanto durante o período da escravidão, quanto no período pós-abolição ressaltando elementos como suas lutas sociais e políticas, o que contribui para a aplicação da Lei 10.639/03.

Em uma primeira parte, falaremos sobre como a própria implementação da disciplina História no país foi permeada pelo apagamento dos sujeitos racializados da nação, a influência do colonialismo nesse processo e como a lei 10.639/03 contribuiu para ensejar uma mudança de paradigma nessa visão. Em um segundo momento, analisaremos três artigos presentes na coluna “Nossas Histórias” do site Geledés como forma de contribuição do campo da história pública para o trabalho com os temas sensíveis da escravidão e dos processos do pós-abolição em sala de aula.

A disciplina de História no país, sua implementação e como contribuiu para o apagamento da história e cultura africana e negra

O Brasil é um país no qual a disciplina de História no espaço escolar e no espaço acadêmico, por meio dos intelectuais do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), a partir do século XIX assume um caráter de criação de uma identidade nacional integradora no seio do império com uma visão acerca da colonização como empreendimento civilizatório (GUIMARÃES, 1988). Nessa perspectiva, as populações originárias e os povos escravizados vindos da África seriam integrados na nação por meio, entre outras formas, da miscigenação que implicava na diluição e esquecimento de suas culturas. Frisamos que essa visão de país decorre do colonialismo. Mesmo o país tendo declarada sua independência desde o ano de 1822, esse projeto de nação da *intelligentsia* brasileira, sob forte influência europeia, ainda decorre

das estruturas coloniais como demonstra Almeida (2019),

Esta mesma civilização que, no século seguinte, seria levada para outros lugares do mundo, para os primitivos, para aqueles que ainda não conheciam os benefícios da liberdade, da igualdade, do Estado de direito e do mercado. E foi esse movimento de levar a civilização para onde ela não existia que redundou em um processo de destruição e morte, de espoliação e aviltamento, feito em nome da razão e a que se denominou colonialismo [...] Achille Mbembe afirma que o colonialismo foi um projeto de universalização, cuja finalidade era “inscrever os colonizados no espaço da modernidade”. Porém, a “vulgaridade, a brutalidade tão habitualmente desenvolvidas e sua má-fé fizeram do colonialismo um exemplo perfeito de antiliberalismo” (ALMEIDA, 2019, p. 19).

Frisamos ainda que após a independência do país em 1822 diversas discussões no seio da elite brasileira tentavam definir a tipificação do liberalismo brasileiro que colidia com a manutenção de uma sociedade escravagista e conservadora, assim a questão da escravidão se tornou central para a elite do país e também chamava a atenção da intelectualidade da época as revoltas populares, sendo a população escravizada representação de perigo (FONSECA, 2003). Ainda segundo Fonseca,

Desde o período colonial havia a preocupação com o estabelecimento de mecanismos de controle sobre essa população e no século XIX a educação escolar aparecia como uma possibilidade, na medida em que, abrindo-se às camadas mais baixas, a instrução elementar poderia atuar no sentido da conformação social e cultural [...] mas a aceitação negra e mestiça livre nas escolas, ainda demoraria e seu contato com os saberes convencionais e com a alfabetização ocorria mais frequentemente no âmbito da vida privada (FONSECA, 2003, p. 49).

Paralelamente ao alijamento dessa população da educação formal, o IHGB se encarregava de criar uma narrativa para a história do país que deveria ser difundida por meio da educação e, mais precisamente, do ensino de história (FONSECA, 2003). Segundo esta autora,

Do século XIX até a década de 1940, essas elites colocaram a questão da identidade no centro de suas reflexões sobre a construção da nação, o que as levou a considerar detidamente o problema da mestiçagem, visto na sua perspectiva mais preocupante, isto é, aquela que envolvia a população afro-brasileira. Não por acaso esta questão ocupou o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), criado em 1838, em sua missão de elaborar uma história nacional e de difundir-la por meio da educação, mais precisamente por meio do ensino de História. Essa preocupação explica a vitória do alemão Karl Philipp Von Martius no concurso de monografias promovido pelo IHGB, sobre o melhor plano para se escrever a história do Brasil. Von Martius propunha uma história que partisse da mistura das três raças para explicar a formação da nacionalidade brasileira, ressaltando o elemento branco e sugerindo um progressivo branqueamento como caminho seguro para a civilização. Uma vez produzida, essa história deveria ser conhecida por todos e a melhor maneira de fazê-lo seria pela escola (FONSECA, 2003, p. 50).

Assim, questão racial está profundamente imbricada nos primórdios do ensino de história no país conjuntamente com os temas do branqueamento, da miscigenação e da exclusão dos sujeitos negros da educação formal. Percebemos aqui a intenção de excluir o sujeito racializado negro e sua cultura e história do então pretense processo civilizatório nacional. Mesmo após o rompimento com o colonizador, a colonialidade se fazia presente na sociedade brasileira, sendo a monarquia constitucional a principal difusora dela por meio, entre outras formas, da disciplina de História nas escolas brasileiras difundindo uma visão político-ideológica acerca do país. Colonialidade aqui é entendida como uma continuidade do colonialismo. Mesmo nas sociedades onde foi conquistada a independência, persistiu uma ideologia colonial que afeta até hoje a construção de mundo dessas sociedades. Uma explicação sobre o colonialismo e a colonialidade é feita por Torres (2010) na passagem seguinte:

O colonialismo denota uma relação política e econômica, na qual a soberania de um povo está no poder de outro povo ou nação, o que constitui a referida nação em um império. Diferente desta ideia, a colonialidade se refere a um padrão de poder que emergiu como resultado do colonialismo moderno, mas em vez de estar limitado a uma relação formal de poder entre dois povos ou nações, se relaciona à forma como o trabalho, o conhecimento, a autoridade e as relações intersubjetivas se articulam entre si através do mercado capitalista mundial e da ideia de raça. Assim, apesar do colonialismo preceder a colonialidade, a colonialidade sobrevive ao colonialismo. Ela se mantém viva em textos didáticos, nos critérios para o bom trabalho acadêmico, na cultura, no sentido comum, na auto-imagem dos povos, nas aspirações dos sujeitos e em muitos outros aspectos de nossa experiência moderna. Neste sentido, respiramos a colonialidade na modernidade cotidianamente” (TORRES *apud* CANDAU; OLIVEIRA, 2010, p. 18).

No que concerne à subversão dos padrões impostos pela colonialidade, principalmente na educação, após décadas de luta do movimento negro no país, o que já demonstra a agência desses sujeitos históricos, a Lei 10.639/03 surge com o objetivo de superar no ensino básico, de forma interdisciplinar, as lacunas presentes no que tange ao ensino da cultura e história africanas e afro-brasileiras. Sobre os avanços na legislação educacional brasileira a respeito do tema salienta Oliva (2008):

Mesmo com os importantes avanços sobre o tema encontrados nos PCNs, o tratamento dado aos conteúdos associados aos estudos africanos continuou a ser superficial nos textos oficiais. Isso tendeu a sofrer uma clara confrontação com a promulgação da Lei Federal no 10.639, de 9 de janeiro de 2003 (que alterou a Lei no 9394/1996), e com o posterior parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE/CP 03–2004, de 10.03.2004), transformado na resolução 1, de 17 de junho de 2004 (OLIVA, 2008, p. 197).

Os avanços a que se refere o autor presentes nos Parâmetros Nacionais Curriculares ao longo dos anos 1990 se demonstraram insuficientes para a abrangência do tema em toda sua complexidade, sendo necessária a promulgação da Lei 10.639/03. Embora tal lei tenha sido muito importante para a legislação educacional brasileira e uma vitória do movimento negro, ainda é possível perceber algumas lacunas no ensino da história e cultura africana e afro-brasileira nas escolas. Alguns dos problemas que podemos identificar estão presentes também na falta de formação de uma comunidade de professores bastante heterogênea e que tende a não dar tanta importância ao tema no dia a dia do “chão da escola”, ficando a temática restrita muitas vezes a semana do dia 20 de novembro que comemora o dia da consciência negra. Diante de tais fatos, torna-se importante buscarmos saídas para essas dificuldades, principalmente no que tange ao ensino de história a partir do qual falamos enquanto historiadores e professores de História.

A perspectiva da história pública em sala de aula para a abordagem do tema sensível da escravidão e a desconstrução da visão sobre os negros em nossa sociedade no pós- abolição

O termo *história pública* é cunhado pelo historiador Robert Kelley na Universidade da Califórnia na década de 1970 e se referia à aplicação de métodos da ciência histórica fora do espaço acadêmico. Ela passou a ser vista meramente como uma forma de ampliação do mercado de trabalho para os historiadores, no entanto, a discussão acerca da história pública foi ampliada por outros historiadores. Em 1967, por exemplo, mesmo antes de Kelley cunhar o termo, o

historiador Raphael Samuel da Universidade de Oxford criou o projeto *History Workshop* onde realizava aulas públicas para fazer História a partir da perspectiva das pessoas comuns. Essa iniciativa ficou muito conhecida como “história vista de baixo”. No Brasil, o primeiro curso sobre história pública, bem como a inserção das discussões sobre ela, se iniciam à partir da organização, pelo professor Ricardo Santhiago, de um primeiro curso na Universidade de São Paulo no ano de 2011. A partir de 2012, ela passa a se fortalecer como campo de estudos no país sempre associada a visão de “história vista de baixo” presente no *History Workshop*. (ROVAI, 2020).

Em linhas gerais, a história pública pode ser conceituada de forma bem simples (embora tal simplicidade não encerre falta de profundidade), da seguinte maneira:

Em linhas gerais, pode ser definido como a atuação de historiadores e o uso do método histórico fora da universidade (KELLEY *apud* GRINBERG, 1978, p. 16- 28); ou como a maneira de o historiador profissional ‘engajar diferentes públicos não especialistas com o conhecimento histórico, de forma crítica, participativa e emancipatória, utilizando para isso os mais diversos recursos tecnológicos e metodológicos’, na feliz definição de Bruno Leal (CARVALHO *apud* GRINBERG, 2017), (GRINBERG, 2019, p. 155-156).

Na atualidade, outros debates vêm somando-se ao da história pública, como o do uso de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC’s) para a publicização, ao dito público leigo, de debates caros à ciência histórica que antes se encerravam apenas nos espaços acadêmicos e das Faculdades de História. Desta forma hoje já é possível falarmos de uma história pública digital. Segundo o historiador Sérgio Noiret: “A explosão das barreiras espaço/temporais e locais/globais na interpretação do passado, certamente caracteriza a história pública digital – *digital public history* -, que permite depurar experiências e memórias de coletividades e indivíduos no mundo inteiro” (NOIRET, 2015, p. 43). Ele cita como exemplo da queda dessas barreiras a possibilidade que as mídias sociais nos deram de conhecermos, por exemplo, histórias como as das mães do Sri Lanka⁴ e a divulgação de arquivos digitais de história oral sobre suas vidas. No Brasil poderíamos citar espaços de histórias públicas digitais como o *site* Museu da Pessoa⁵ onde qualquer indivíduo pode contar sua história pessoal. Neste artigo, como já mencionado, nos ateremos a um projeto de história pública feito pela Rede de Historiadoras Negras e Negros.

⁴ <https://www.herstoryarchive.org/about-us/>>

⁵ <https://museudapessoa.org>

Para dar consequência a uma perspectiva de abordagem de temas relacionados à escravidão e o pós-abolição serão aqui analisados artigos da coluna “Nossas Histórias” do *site* Geledés, articulada e publicada semanalmente pela Rede de Historiadoras Negras e Negros em colaboração com a plataforma Cultne. A coluna apresenta desde 2020 perspectivas afrocentradas acerca da história do povo negro brasileiro desde a escravidão até os dias atuais resgatando a cultura, as formas de saber e as tradições apagadas historicamente dos povos em diáspora no Brasil. Ademais, a própria forma de divulgação da coluna, como decorre da definição de Grinberg (2019), é uma proposta de História Pública, além do fato de que a Rede de Historiadoras Negras e Negros se autodenomina³ também como parte deste campo.

Primeiramente, é necessário que entendamos que o apagamento compulsório e deliberado das tradições dos povos originários ou em diáspora no Brasil possui consequências que atuam socialmente no país. Um dos principais corolários desse apagamento é a afetação da cognição da sociedade de uma forma geral. A desidentificação com sua cultura que a colonialidade impôs ao povo escravizado, aos povos originários e a seus descendentes, bem como a identificação com um Estado e um conceito de povo engendrado por ele que integrava para apagar, trouxe consequências na episteme e na psiquê do povo desse país. Um país que precisou ser inventado para ser então independente. No campo da episteme, há a perpetuação ao longo de dois séculos de um desconhecimento por parte majoritária da população da História e das relações sociais e culturais dos povos africanos aqui escravizados e dos povos originários. O Brasil hoje possui memória seletiva e sua consciência histórica está voltada não para a busca de sentido dentro de uma sociedade com profundas desigualdades, mas para a perpetuação do racismo e da desigualdade.

No que tange especificamente a escravidão africana no país, Grinberg (2019) salienta que a historiografia acerca do tema seja quase um campo a parte de estudos remontando a 1930:

De fato, a escravidão brasileira é muito mais do que um tema de estudo: espinha dorsal da sociedade colonial e oitocentista, é praticamente impossível estudar a história do Brasil sem se abordar, em algum momento, a existência do regime de trabalho escravo no país. As relações sociais constituídas a partir da escravidão vêm sendo abordadas sob múltiplas perspectivas: políticas, econômicas, culturais, macroe micro-históricas; e a partir de variados temas e objetos, tais como fugas, revoltas e formação de quilombos; religião e irmandades; condições de vida e trabalho; atuação em guerras; família e compadrio; comércio, tráfico atlântico e tráfico interno; criminalidade, direito e justiça; alforria e demais formas de consecução da liberdade; cultura material; relação entre senhores e escravos; saúde e doenças; escravização de indígenas; sua relação com africanos e seus descendentes; as plantations e a produção açucareira e cafeeira; padrões de posses de escravos; demografia escrava; cor e questões raciais; escravidão urbana; fronteira e relações internacionais; africanos, seus descendentes e a vida cotidiana; abolicionismo e abolição; libertos, cidadania e pós-abolição; memória, patrimônio e história pública. Isto sem falar nos estudos comparativos, nas relações entre o Brasil e o continente africano, e entre o país e seus vizinhos sul-americanos (GRINBERG, 2019, p. 149).

No entanto, tais estudos empreendidos no espaço acadêmico parecem não repercutir no nosso chamado “chão de escola”, o que também é explicado pela dicotomia que foi criada na educação brasileira entre pesquisa e ensino e entre pesquisadores do meio acadêmico e professores do ensino básico. Tais dicotomias geraram nas palavras de Almeida e Rovai (2011) uma espécie de “encastelamento da intelectualidade brasileira” e, em nosso caso, de historiadores em uma “torre de marfim” que exclui a população de maneira geral do acesso a esse conhecimento. É necessário o desencastelar-se, e para tanto a história pública pode e deve ser um campo privilegiado de discussão e democratização do conhecimento que inclusive deve ser usado na sala de aula nas escolas de nosso país. Como salientou Rovai,

A produção de conhecimento histórico fora dos parâmetros científicos e fora da Academia sempre foi olhada com certo desdém e desqualificação – talvez “uma coisa menor” - acostumados que sempre fomos a acreditar que monopolizávamos os métodos, as técnicas e a escrita da história, e uma vez que éramos mais preparados para pesquisar, registrar e analisar os acontecimentos. E, de fato, talvez sejamos, mas nunca fomos os únicos a fazer este exercício (ROVAI, 2020, p. 132).

Aqui cabe salientar que a difusão da visão do Brasil como país integrado, desde a independência, possuiu canais outros, além da inserção da disciplina de História no meio escolar para sua propagação constituindo-se a imprensa da época, por exemplo, como uma importante canalizadora de difusão dessa concepção sobre o Brasil. Percebemos que o meio acadêmico muitas vezes possui preconceito ou se esquiva de utilizar certos canais, como as

redes sociais por exemplo, que podem ser usados como difusores de conhecimento, no entanto, esses canais são muito bem utilizados pelas elites do país para difundir suas visões de mundo e manter a colonialidade epistêmica. Cabe aqui nos perguntarmos: continuaremos encastelados ou disputaremos as redes sociais? Grinberg aponta, no que se refere ao tema sensível da escravidão, alguns desafios importantes a serem analisados:

Para seguir adiante, é inevitável enfrentar as tensões entre o conhecimento criado na universidade, validado por métodos reconhecidos como científicos pela comunidade acadêmica; aquele construído pelas comunidades tradicionais, baseadas em memórias, elas próprias recriadas ao longo do tempo, e por artistas e demais profissionais do mundo das artes e do entretenimento. Mesmo que entrelaçados em um espaço público comum, no qual são construídas diferentes visões sobre o passado escravista, esses campos trabalham com distintas formas de validação do conhecimento e é preciso reconhecer a tensão entre eles: de um lado, as reivindicações de autenticidade, objetividade, realidade do conhecimento histórico tido como científico; de outro, o processo de memorialização, tanto as memórias traumáticas quando as criadas pela dramatização, pelas narrativas ficcionais, pelas representações artísticas (GRINBERG, 2019, p. 158).

Embora no ensino básico a narrativa predominante muitas vezes seja a construída no espaço acadêmico, o professor do ensino básico precisa também interagir com outras formas de memorialização. Ainda que as narrativas presentes na coluna “Nossas Histórias” advêm de trabalhos feitos a partir e na academia, a coluna opera uma transposição didática de tais conteúdos para o espaço escolar, usando a *internet* como ferramenta. Essa é uma inflexão possível na intersecção entre ensino de história e a história pública e ela pode ser relevante para descolonizar a episteme brasileira por meio de um espaço capaz de se tornar privilegiado para tal, sendo esse espaço o da educação básica.

Com o surgimento de leis como a 10.639/03 e também a 11.645/08⁶, obtivemos avanços formais na letra da lei, mas precisamos enquanto educadores negros (mas também os não negros) nos apropriarmos de novas formas de pensar e ensinar a disciplina de História no espaço escolar. No que concerne a tal tarefa, passaremos à análise de três artigos da coluna “Nossas Histórias” divulgada através da *internet* pelo site Geledés, como já mencionado, o que conforma uma intersecção com a história pública, ou seja, uma forma de divulgação da História para além do meio acadêmico e das permanências no ensino de história do “chão da escola” em

⁶ A lei 11. 645/08 inclui também o ensino de história e cultura indígena no ensino básico: L11645 (planalto.gov.br)

referência às temáticas aqui abordadas.

A alforria de Ana Maria e suas filhas, o protagonismo das mães negras durante a escravidão

Em sua pesquisa de doutorado, Raíza Canuto da Hora, historiadora e doutoranda da Universidade Federal da Bahia investiga a interseccionalidade entre gênero, raça e classe na segunda metade do século XVIII na sociedade escravista de Salvador. Ela parte da história de Ana Maria, escravizada que conseguiu alforriar-se a si mesma e as suas filhas a partir de um processo de negociação e aceitação das regras da sociedade escravista para poder usá-las em benefício próprio, o que configura uma forma de resistência empregada por diversas mães durante o período em que a autora analisou. A pesquisadora salienta que, das cartas de alforria analisadas, 51,5% tinham como motivo descrito pelos senhores desses escravizados a prática de bons serviços por parte dos agora alforriados. No que concerne às mães, geralmente pagavam pela alforria de seus filhos ou constituíam redes de apadrinhamento nas quais tais padrinhos pudessem futuramente pagar pela liberdade de seus afilhados. Destaca-se o fato de que 60% dos alforriados que tiveram alforrias custeadas por terceiros contaram com parentes para tanto, sendo o destaque dado às mães que fizeram isso o dobro de vezes dos pais.

A autora aponta que a busca das mulheres escravizadas pela alforria de seus filhos foi uma forma significativa pela qual elas puderam exercer a maternidade (HORA, 2022). Essa liberdade conquistada pelas mães a seus filhos contava com jornadas múltiplas de trabalho já que muitas vezes essas mulheres trabalhavam para seus senhores e também na rua de forma a complementar o dinheiro para a compra da alforria, além de que, como evidenciou a autora e foi apontado acima, deveriam ser exímias trabalhadoras para que seus senhores lhes dessem essa chance de libertarem seus filhos, fato que somente ocorria diante de intensas negociações (HORA, 2022).

Com a maior população negra do mundo fora da África, o brasileiro, principalmente os estudantes do ensino básico, necessitam de orientação acerca de sua negritude e do que consistiu a diáspora e a escravidão, como essas instituições influenciaram sua vida presente e aqui se destaca a vida das meninas e jovens negras. Alguns problemas do presente que podem ser associados ao artigo e pesquisa da professora Raíza Hora é o da violência obstétrica contra mulheres negras e das mães que perdem seus filhos para a violência (em sua maioria asvítimas são jovens negros). As mulheres negras vêm lutando desde o período escravista pelo direito a

maternagem⁷ digna e as raízes de tais problemas estão certamente correlacionadas ao passado escravista.

Partindo da diferenciação entre o que são conceitos substantivos e conceitos de segunda ordem em história: “os conceitos substantivos referem-se a noções ligadas aos conteúdos históricos e os conceitos de segunda ordem exprimem noções ligadas à natureza do conhecimento histórico” (BARCA, 2011, p. 40), buscaremos identificar como os dois tipos de conceito podem ser utilizados para a análise das fontes em sala de aula. Quanto ao conceito substantivo de principal acepção que será perpassado por essa aula, destaca-se o conceito de escravidão acompanhado de vários conceitos epistemológicos (de segunda ordem) como gênero, raça, classe, interseccionalidade e maternagem. O uso de fontes a respeito do tema sugere reportagens atuais em jornais impressos ou televisionados, dados estatísticos e até mesmo músicas compreendendo a necessidade da ampliação de fontes históricas para o ensino de história. Como sugestão de fonte, tem-se a música *RAP* “Mulheres Negras”⁸ composta por Eduardo Taddeo e interpretada na voz de Yzalú:

Enquanto o couro do chicote cortava a carne
A dor metabolizada fortificava o caráter
A colônia produziu muito mais que cativos
Fez heroínas que pra não gerar escravos, matavam os filhos
Não fomos vencidas pela anulação social
Sobrevivemos à ausência na novela, e no comercial
O sistema pode até me transformar em empregada
Mas não pode me fazer raciocinar como criada
Enquanto mulheres convencionais lutam contra o machismo
As negras duelam pra vencer o machismo, o preconceito, o racismo
Lutam pra reverter o processo de aniquilação
Que encarcera afrodescendentes em cubículos na prisão
Não existe lei maria da penha que nos proteja
Da violência de nos submeter aos cargos de limpeza
De ler nos banheiros das faculdades hitleristas
Fora macacos cotistas
Pelo processo branqueador não sou a beleza padrão
Mas na lei dos justos sou a personificação da determinação
Navios negreiros e apelidos dados pelo escravizador
Falharam na missão de me dar complexo de inferior
Não sou a subalterna que o senhorio crê que construiu
Meu lugar não é nos calvários do Brasil
Se um dia eu tiver que me alistar no tráfico do morro
É porque a lei áurea não passa de um texto morto
Não precisa se esconder, segurança

⁷ Maternagem é um conceito utilizado pela autora e se refere à relação entre mãe e filho não apenas por meio de laços consanguíneos mas também por relação de afeto.

⁸ Para ouvir a música acesse: (42) Mulheres Negras Ao Vivo - DVD PROMO Yzalú - YouTube

Sei que cê tá me seguindo, pela minha feição, a minha trança
Sei que no seu curso de protetor de dono praia
Ensinaram que as negras saem do mercado com produtos embaixo da saia
Não quero um pote de manteiga ou de xampu
Quero frear o maquinário que me dá rodo e uru
Fazer o meu povo entender que é inadmissível
Se contentar com as bolsas estudantis do péssimo ensino
Cansei de ver a minha gente nas estatísticas
Das mães solteiras, detentas, diaristas
O aço das novas correntes não aprisiona minha mente
Não me compra e não me faz mostrar os dentes
Mulher negra não se acostume com termo depreciativo
Não é melhor ter cabelo liso, nariz fino

Nossos traços faciais são como letras de um documento
Que mantém vivo o maior crime de todos os tempos
Fique de pé pelos que no mar foram jogados
Pelos corpos que nos pelourinhos foram descarnados
Não deixe que te façam pensar que o nosso papel na pátria
É atrair gringo turista interpretando mulata
Podem pagar menos pelos mesmos serviços
Atacar nossas religiões, acusar de feitiços
Menosprezar a nossa contribuição para a cultura brasileira
Mas não podem arrancar o orgulho de nossa pele negra
Mulheres negras são como mantas kevlar
Preparadas pela vida para suportar O racismo, os tiros, o eurocentrismo
Abalam mais não deixam nossos neurônios cativos.

A canção destaca o protagonismo das mulheres negras em nossa sociedade desde o período colonial e por ser um *RAP* tem o potencial de envolvimento dos estudantes, visto que, o *RAP*, entre a juventude hoje é mais que um simples estilo musical, mas se configura como linguagem cultural inequivocamente decolonizadora.

A produção de narrativa pelos estudantes para a aferição de seu aprendizado deve sempre passar o entendimento de que a narrativa não se dá apenas de forma escrita, mas envolve outras manifestações como a música, a produção de um mural na escola, uma encenação dramática, a produção de um *podcast* ou de um curta-metragem, por exemplo, que também podem ser publicadas como produções de história pública. Como exercício metacognitivo, é importante ouvir dos estudantes qual era o conhecimento que eles tinham acerca do processo de escravidão no país e como o conhecimento acerca da luta das mulheres escravizadas para libertar seus filhos pode ter mudado o olhar deles sobre esse processo.

O artigo de Raíssa Canuto da Hora demonstra que as mulheres negras no seio da sociedade escravocrata empregavam processos de negociações com vistas a possibilitar que seus filhos tivessem acesso a uma vida com direitos que elas não possuíam. Isso deixa evidente

instrumentos de luta acessados pela população negra que nem sempre eram colocados em voga até mesmo pela própria historiografia. Ademais essas mulheres buscaram em jornadas extensas de trabalho garantir a seus filhos que tivessem acesso a condições melhores de vida para que não precisassem sofrer as extensas jornadas de trabalho que eram impetradas a elas. No contexto da sala de aula isso serve para denunciar esteriótipos raciais relacionados à visões de que os negros não eram ou não são trabalhadores e pode suscitar importantes debates junto aos estudantes. Aqui a história pública, por meio da coluna “Nossas Histórias” se coloca como importante instrumento para a queda de esteriótipos raciais relacionados às mulheres negras.

Maxwell Assumpção Alakija, a luta antirracista no pós-abolição e o “preconceito de cor”

No segundo artigo da coluna “Nossas Histórias” tem-se a pesquisa do professor Sivaldo Reis que fez seu mestrado na Universidade Federal da Bahia defendendo no ano de 2020 a dissertação intitulada “Maxwell Assumpção Alakija: a trajetória de militância de um africano na Bahia (1871-1933)”

Maxwell Assumpção nasceu em Lagos na Nigéria e era um descendente de Agudás, termo que designa os africanos e seus descendentes que conseguiram fazer a viagem de retorno para diversas regiões do continente africano. O pai de Maxwell nasceu livre no Rio de Janeiro, sua mãe era uma alforriada que acompanhada de seus filhos e outros negros libertos fez a viagem de volta para a região da Costa da Mina (Togo, Benin, Nigéria) em um navio francês (REIS, 2022).

Algumas famílias Agudás de Lagos enviaram seus filhos para universidades de prestígio na Europa no século XIX como Universidade de Coimbra e Universidade de Oxford. Os irmãos de Maxwell foram para Londres e ele optou por estudar em Salvador onde se estabeleceu em 1893 e concluiu o curso de direito em 1903. Casou-se com uma parteira e tiveram três filhos, dos quais um se tornou engenheiro e dois se tornaram médicos, sendo sua filha a primeira mulher negra médica da Bahia.

Em quatro ocasiões diferentes, Maxwell Assumpção destacou-se pela produção de cartas que denunciavam o “preconceito de cor” em Salvador. À época, não se usava o termo de racismo e o termo mais correntemente usado para identificar a discriminação racial era “preconceito de cor”. Notadamente, em uma dessas cartas denunciou com seu tom irônico um projeto de lei de 1921 criado pelos deputados Andrade Bezerra e Sincinato Braga que

intencionavam proibir a vinda de pessoas negras ao Brasil. Maxwell Assumpção dava aulas para trabalhadores, atividade na qual forjou sua militância na cidade e fez parte da Sociedade Beneficente dos Lavradores Suburbanos em 1919 (REIS, 2022).

Há uma lacuna no ensino de história acerca da vida dos negros no pós-abolição. Muitas vezes faz-se uma leitura generalizante e escamoteadora de que todos negros depois da escravidão foram resignados a pobreza e a miséria. Como consequência disso, se perde a dimensão das diversas lutas de resistência que os negros continuaram empreendendo nesse período por meio de sua religião e de sua inserção em espaços destinados apenas ao branco como a universidade e as profissões liberais.

Também há um desconhecimento acerca das idiossincrasias dos diversos grupos étnicos que vieram em diáspora para o Brasil e as especificidades que possibilitaram inclusive que determinados escravizados retornassem a seu continente de origem após intrincados processos de luta, negociação, trabalho e busca pela alforria, como é o caso dos Agudás. O estudante negro e a população negra de maneira geral desconhece as lutas de resistência e o fato de que muitas mulheres e homens negros conseguiram superar as condições de sobrevivência as quais estavam fadados. Isso pode se configurar como uma carência de orientação em determinados contextos escolares e a vida prática desses estudantes pode ter uma grande mudança de perspectiva quando fatos como esses vêm à tona, visto que se converte em problema de autoestima grave o entendimento imposto pela colonialidade até os dias atuais de que toda sua ancestralidade jamais conseguiu conquistas sociais e econômicas, mesmo que pontuais.

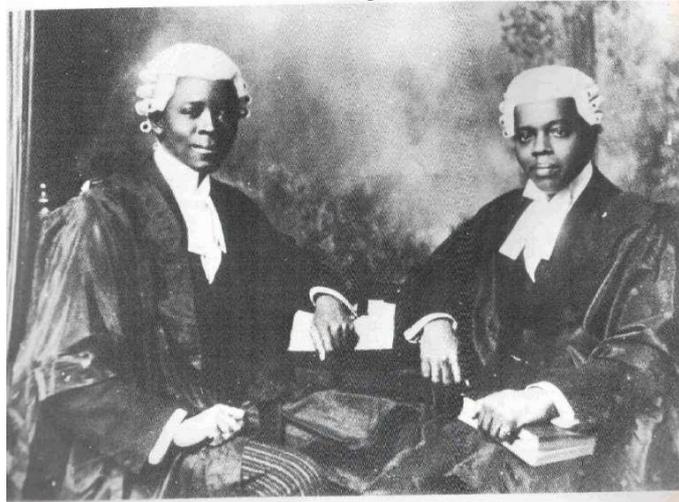
No contexto do tema abordado na pesquisa do professor Silvado Reis, em sala de aula é possível usar como conceito substantivo a abolição da escravidão, contextualizando a vida dos negros e negras após esse processo, e como conceitos de segunda ordem poder-se-ia estabelecer conceitos como racismo, diáspora negra e direitos sociais. Importante que o professor se atenha ao fato de que na sociedade brasileira do século XIX o termo racismo não era utilizado, visto que, caído por terra a concepção de que a superioridade racial se dava em termos biológicos, passou-se a predominar a visão de que raça se transformou em um conceito social. Assim, preconceito de cor era um termo mais utilizado pelas pessoas que sentiam a discriminação mas ainda não possuíam subsídios da análise da teoria social para utilizar o termo racismo à partir da perspectiva social.

Abaixo são disponibilizadas algumas sugestões de fontes, considerando que a análise de fontes históricas pelos estudantes é um recurso didático que deve ser explorado nas aulas de



História, sendo a primeira figura uma imagem da formatura dos irmãos de Maxwell em Londres e a segunda uma foto de Maxwell e sua família. O direcionamento dos estudantes a fazerem as perguntas certas a essas fontes pode elucidar diversas perspectivas. Por exemplo, no que tange ao vestuário das pessoas nas imagens podem ser levantadas várias questões sobre o seu papel social na sociedade da época.

Figura 1 - Irmãos de Maxwell Alakija em sua formatura em Londres



Fonte: Repositório institucional da UFBA (REIS, 2022)

Figura 2 - Maxwell Alakija e sua família em Salvador



Fonte: Sub-coleção Maurício Turner. Museu digital da memória africana e afro-brasileira (REIS, 2022)

A narrativa empreendida pelos estudantes para comunicação do conhecimento adquirido, bem como a avaliação metacognitiva, cabe ressaltar mais uma vez, pode envolver diversas estratégias sempre salientando que a narrativa não é apenas um material escrito, embora isso também seja uma possibilidade.

Ainda na linha da desconstrução de estereótipos raciais relacionados aos sujeitos negros, o artigo de Sivaldo Reis possibilita aos estudantes a percepção de que os negros no pós-abolição não eram completamente suscetíveis apenas à pobreza e marginalização. É possível, por meio do artigo, que o professor demonstre que os sujeitos que foram escravizados e vieram do continente africano, possuíam vidas estruturadas em seu continente de origem, sendo muitos deles intelectuais e pertencentes a posições sociais e econômicas no seio de sua sociedade, desconstruindo visões de que os africanos eram seres selvagens e sem agência. Os agudás podem ser uma importante referência para os estudantes de escravizados que conseguiram sua libertação e puderam voltar às suas terras de origem, podendo proporcionar, mesmo depois de escravizados, que seus filhos tivessem acesso à cultura e educação até em terras europeias. Aqui a história pública se coloca como importante facilitadora para desconstruir estereótipos raciais presentes na sociedade brasileira acerca dos povos africanos e suas condições sociais e

econômicas em seu continente de origem antes de serem escravizados.

Os negros entre o rural e o urbano no sul-fluminense entre 1920-1930

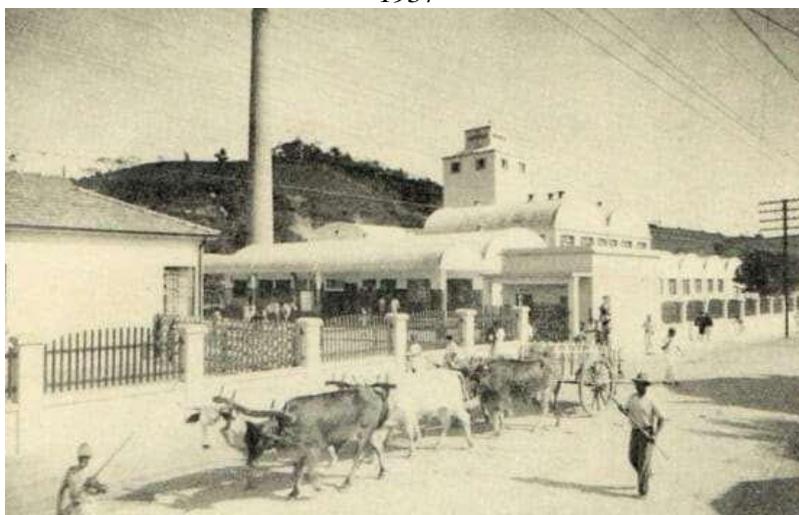
Na pesquisa empreendida por Thompson Clímaco, mestrando em História Social na Universidade Federal do Rio de Janeiro, o local escolhido para análise foi o município de Barra Mansa no Rio de Janeiro entre as décadas de 1920 e 1930. No pós-abolição, a cidade sofreu uma queda demográfica que é revertida a partir de 1920 por conta do crescimento industrial que envolvia, inclusive a mecanização da pecuária leiteira. Embora a cidade tenha passado por intenso processo de industrialização a população negra, descendente de escravizados se manteve no meio rural longe da vida urbana sendo, afetada economicamente por medidas de saneamento, como a proibição da venda de porcos e de circulação de carros de bois na cidade. Ao analisar como fontes diversos jornais da época, Thompson constatou que a imprensa elevava a vida urbana e colocava os bairros mais afastados do centro, habitados em sua maioria por negros, como locais de decadência social e taxando esses habitantes como viciados e promíscuos, adjetivos que notadamente são estereótipos raciais (CLÍMACO, 2022). Empreendendo uma análise da classe trabalhadora urbana da cidade, o historiador observou que a categoria mais organizada era a de padeiros, sendo a maioria negra e estestinhos sido importantes também na luta abolicionista.

Importante destaque é preciso ser dado a mudança na noção de cidadania entre a Primeira República e a Era Vargas. Nesse último período, a noção de cidadania estava muito mais atrelada ao trabalho em um contexto social onde família, alimentação e educação eram as maiores preocupações da classe trabalhadora que em Barra Mansa criou o Centro Operário de Barra Mansa, associação de classe que englobava diversas categorias de trabalhadores, inclusive os trabalhadores rurais - lembrando que a legislação trabalhista de 1930 não versava sobre esta categoria de trabalhadores, cuja maioria era negra não só em Barra Mansa. No centro operário da cidade, davam-se aulas de alfabetização e atendimento médico e este centro atuou como substituto do Estado para esses trabalhadores rurais negros que se encontravam isolados e sem acesso a nenhum tipo de política pública. O autor faz um importante apontamento que é encontrado na obra de Paul Gilroy, o qual aborda que a luta antirracista não se passa apenas dentro de movimentos voltados exclusivamente para pautas antirracistas, mas também se perpetua em outros espaços de luta como se configura nesse

caso do Centro Operário de Barra Mansa (CLÍMACO, 2022).

Salienta-se que a partir desse estudo, pode-se mostrar aos estudantes diversas formas de organização e trabalho perpetrados pelos negros durante o início da Primeira República desfazendo a ideia muitas vezes disseminada de que os negros não se auto organizavam ou não se profissionalizavam. Os estudantes podem, por exemplo, buscar fontes que demonstrem tais formas de organização e formação, utilizando sob orientação do professor, a *internet* e a biblioteca escolar para a realização da pesquisa.

Figura 3 - Trabalhadores rurais negros de Barra Mansa em frente à fábrica da Nestlé Barra Mansa, 1937



Fonte: Academia Barramansense de História – ABH (CLÍMACO, 2022).

O artigo de Clímaco Thompson expõem aspectos importantes da vida das pessoas negras durante um período da primeira república, demonstrando que mesmo sob a falta de atuação por parte do Estado para inserí-los econômica, social e politicamente na sociedade, eles buscaram em suas formas de organização e associação e em lutas sociais encontrar mecanismos de acesso a educação e trabalho dignos. É importante que o professor problematize junto aos estudantes que o problema da divisão urbano vs rural coloca, ainda nos dias atuais, a vida urbana como um contraponto à pretensa falta de progresso da vida rural. Essa divisão acabou impondo às pessoas negras uma vida rural que era também um marcador da falta de recursos sob os auspícios de uma sociedade que pretendia se modernizar e industrializar colocando o ambiente rural como inferior. Salientamos que a história pública pode ser utilizada tanto como ferramenta de acesso a essas fontes históricas que não chegam ao público comum, como pode também produzir trabalhos de avaliação por parte dos professores. Um exemplo poderia ser a produção

de um *podcast* com entrevistas realizadas pelos estudantes aos membros mais velhos de suas famílias que já viveram ou ainda vivem no meio rural e suas percepções sobre suas vidas nesses espaços.

Conclusão

A Lei 10.639/03 colocou há vinte anos a urgência de se ensinar a história africana e a cultura afro-brasileira em sala de aula. Tal lei foi fruto de disputas no seio da educação brasileira, bem como da luta de agentes dos diversos movimentos negros que surgiram no país desde a escravidão. Embora essa lei tenha sido promulgada recentemente no início do século XXI, em 2003, depois de séculos de luta pela emancipação dos negros e das lutas antirracistas, percebemos enquanto professores que se localizam no “chão da escola” que ela segue sendo um território de disputas. Muitos colegas professores ainda acreditam que essa temática deve ser estudada apenas nas disciplinas da área de humanas ou que a temática racial só deve ser abordada durante o mês da consciência negra. Há ainda aqueles colegas que veem o tema como irrelevante e apontam que ele sequer deveria ser estudado.

No que se refere a nossa disciplina de História, a problemática toma outro viés, visto que, como já aludido, essa disciplina surge no país no ensino básico e posteriormente no ensino superior, com o objetivo de mostrar uma visão de nação integrada racialmente. Observam-se até os dias atuais permanências nessa visão de país sendo repassadas em sala de aula aos estudantes e, muitas vezes, opta-se por focar na História europeia, qual seja a história dos colonizadores, perpetrando, assim, uma leitura enviesada da História do Brasil para os estudantes do ensino básico. Tais práticas devem ser problematizadas pelos professores e alunos, uma vez que perpetuam os problemas raciais no seio de nossa sociedade, reproduzem a mentalidade colonial (colonialidade) e não contribuem para que consigamos superar oracismo que mantém a maioria da população brasileira sem acesso a políticas públicas básicas, sem acesso a trabalho digno, com salários inferiores e sem escolarização, transformando o país em um verdadeiro “barril de pólvora racial” que é o grande responsável pela violência e pobreza que assolam o país.

O presente artigo buscou mostrar algumas alternativas à História oficial, em muitos casos ainda ensinada na disciplina de História no ensino básico. Abordamos apontamentos acerca da agência das pessoas negras e o fato de que tais indivíduos também são sujeitos da

História. Atualmente, dada a cada vez maior organização dos agentes negros nos meios intelectuais, acadêmicos e sociais, vê-se o apontamento de estudos e pesquisas sobre a população negra do país que nos permitem trazer para o espaço escolar novas formas de veros corpos e sujeitos negros. É o exemplo da coluna “Nossas Histórias”, divulgada na plataforma Geledés, que foi objeto de análise aqui.

Seguimos esperando cada vez mais que a Lei 10.639/03 seja não apenas espaço de disputa, mas também um *locus* privilegiado no ensino básico para a emancipação de nossos estudantes negros que são vítimas do racismo e suas várias consequências sociais e psicológicas, até mesmo e, principalmente, dentro do espaço escolar. É necessário criar ações educativas, políticas, entre outras, para que os jovens negros se vejam também enquanto sujeitos, pertencentes a uma cultura e que concretizem o reconhecimento de sua ancestralidade, nesse sentido conseguiremos superar a colonialidade, o racismo e os diversos problemas sociais que assolam o país.

Por sua vez, a história pública pode se relacionar com o tema sensível da escravidão e o pós-abolição através da educação e interpretação da História, preservação de monumentos e locais históricos relacionados à escravidão, apresentação de exposições e eventos que abordem o tema. Além disso, a partir dela podemos discutir a herança cultural e as consequências sociais da escravidão. A história pública também pode trabalhar para tornar a narrativa sobre a escravidão mais inclusiva e representativa, incluindo as vozes e perspectivas de pessoas afetadas por esse sistema. Dentro do espaço escolar essa contribuição se torna muito frutífera se aliarmos a ela o uso de ferramentas como a *internet*, tanto para alunos como para professores, como pode ser visto no caso da coluna “Nossas Histórias”, bem como a replicação de projetos de história pública pelos estudantes na própria feitura de seus trabalhos de avaliação usando as chamadas Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), as quais os estudantes possuem facilidades de manejo mas precisam de direcionamento por parte dos docentes para que as usem de forma crítica. Assim, a história pública e o ensino de história no ensino básico podem se tornar importantes aliados, nesse caso específico, para a aplicação da lei 10.639/03 tão necessária a construção de uma sociedade mais plural, diversa e consciente.

Referências

ALMEIDA, Juniele Rabêlo; ROVAI, Marta Gouveia. **Introdução à História Pública**. São Paulo: Letra e Voz, 2011.

- ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo estrutural**. São Paulo: Sueli Carneir, Pólen, 2019.
- BARCA, Isabel. O papel da educação histórica no desenvolvimento social. *In: CAINELLI, SCHMIDT (org.). Educação Histórica: Teoria e pesquisa*. Ijuí: ed. Ijuí, 2011. p. 21-48.
- CANDAU, Vera Maria Ferrão; OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. **Pedagogia Decolonial e Educação Antirracista e Intercultural no Brasil**. Belo Horizonte: Educação em Revista, v.26, n.01, p.15-40, abr. 2010.
- CLÍMACO, Thompson. **Classe Trabalhadora negra: entre o rural e o urbano (1920-1930)**. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/classe-trabalhadora-negra-entre-o-rural-e-o-urbano-1920-1930/>. Acesso em: 14 dez. 2022.
- FONSECA, Thais Nívia de Lima e. Exaltar a pátria ou formar o cidadão (Política, cultura e ensino de História). *In: _____ História & Ensino de História*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003, p. 53-90.
- GRINBERG, Keila. O mundo não é dos espertos: história pública, passados sensíveis, injustiças históricas. **História da Historiografia**, Ouro Preto/MG, V. 12, n. 31, set-dez. 2019, p. 145-176.
- GUIMARÃES, Manoel Luis Lima Salgado. Nação e Civilização nos Trópicos: o Instituto Histórico Geográfico Brasileiro e o projeto de uma história nacional. **Revista Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, n.1, 1988, p.5-27.
- HORA, Raíza Cristina Canuto da. **A alforria de Ana Maria e suas filhas. Protagonismo das mães negras durante a escravidão**. Disponível em: [Protagonismos de mães negras: alforrias erelações de gênero no Brasil escravista \(geledes.org.br\)](https://www.geledes.org.br/protagonismos-de-maes-negras-alforrias-erelacoes-de-genero-no-brasil-escravista/). Acesso em: 14 dez. 2022.
- NOIRET, S. **História Pública Digital**. Liinc em Revista, v. 11, n. 1, 2015, p. 28–51.
- OLIVA, Anderson Ribeiro. A história africana nas salas de aula: diálogos e silêncios entre a Lei no 10.639/03 e os especialistas. *In: MACEDO, JR., org. Desvendando a história da África*[online]. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2008. p. 195-210.
- REIS, Sivaldo. **Maxwell Assumpção Alakija, a luta antirracista no pós-abolição e o “preconceito de cor”**. Disponível em: [Maxwell Alakija: militância antirracista africana na Bahia do pós-abolição \(geledes.org.br\)](https://www.geledes.org.br/maxwell-alakija-militancia-antirracista-africana-na-bahia-do-pos-abolicao/). Acesso em: 14 dez. 2022.
- ROVAI, Marta. História pública: um desafio democrático aos historiadores. *In: REIS, Tiago et. al. Coleção história do tempo presente: volume II*. Boa Vista: Editora da UFRR, 2020. p. 131-153.
- SCHURSTER, Karl; ARAÚJO, Rafael Pinheiro de. O ensino de história dos traumas sociais coletivos e dos temas socialmente vivos: trajetórias de um campo disciplinar. **Revista Tempo e Argumento**. Santa Catarina. PPGH UDESC. V. 14, n. 36, 2022.

Referências Imagens:

Fotografia 1: Disponível em: Maxwell Alakija: militância antirracista africana na Bahia do pós-abolição (geledes.org.br). Acesso em: 14 dez. 2022.

Fotografia 2: Disponível em: Maxwell Alakija: militância antirracista africana na Bahia do pós-abolição (geledes.org.br). Acesso em: 14 dez. 2022.

Fotografia 3: Disponível em: <https://www.geledes.org.br/classe-trabalhadora-negra-entre-o-rural-e-o-urbano-1920-1930/>. Acesso em: 14 dez. 2022.

Recebido em: 15 de fevereiro de 2023

Aceito em: 18 de junho de 2023
