

## HISTÓRIA PÚBLICA E ENSINO DE HISTÓRIA: A EXPERIÊNCIA DA PRODUÇÃO DE CURTAS-METRAGENS NO IFSP-CÂMPUS CAPIVARI

Felipe de Paula Góis Vieira<sup>1</sup>

<sup>1</sup>Docente Área de História  
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo - IFSP  
Capivari, SP, Brasil

*felipe.vieira@ifsp.edu.br*

### Resumo

O presente texto tem por objetivo apresentar uma breve discussão sobre história pública e suas implicações no ensino de História. A discussão é fundamentada na experiência de um projeto de ensino colocado em prática com alunos do Ensino Médio no IFSP-Câmpus Capivari. Considerando as discussões sobre direitos humanos e educação antirracista, o projeto resultou na produção de curtas-metragens que tinham como problemática central pensar o protagonismo de homens e mulheres negros dentro da narrativa da História.

**Palavras-chave:** História Pública, educação antirracista, curtas-metragens.

### PUBLIC HISTORY AND HISTORY TEACHING: THE EXPERIENCE OF SHORT FILM PRODUCTION AT IFSP-CAMPUS CAPIVARI

### Abstract

This text aims to present a brief discussion about public history and its implications for the teaching of History. The discussion is based on the experience of a teaching project put into practice with high school students at the IFSP-Campus Capivari. Considering the discussions on human rights and anti-racist education, the project resulted in the production of short films that had as central problem to think the protagonism of black men and women inside the History's narrative.

**Keywords:** Public History, anti-racist education, short films.

Recentemente, por ocasião da indicação ao Oscar do filme *Democracia em vertigem* (2019), dirigido pela cineasta brasileira Ana Petra Costa, Esther Solano, socióloga e professora adjunta da Universidade Federal de São Paulo, ao refletir sobre parte das críticas que o documentário recebeu, publicou na revista semanal *Carta Capital* um texto bastante provocativo, intitulado *Os intelectuais perfeitos e pomposos e seus textos que ninguém lê*.

Como o título deixa transparecer, a crítica de Solano se dirigia a um perfil de acadêmico brasileiro incapaz de transpor os muros da universidade e comunicar para um conjunto maior de leitores. Para ela, boa parte dos discursos autoritários, violentos e anti-intelectuais que ganharam espaço no Brasil dos últimos anos se deveu à ausência – ou melhor, a pouca afeição – que muitos dos intelectuais sentiam e sentem pelo debate impulsionado pelo uso do *mass media*<sup>1</sup>. A renúncia ou as ressalvas a este espaço de comunicação, ainda segundo a autora, diminuíram significativamente a participação dos acadêmicos brasileiros no debate público.

Em linhas gerais, o que propõe Solano não é um chamado ao ordinário ou ao senso comum – afinal, a capacidade de abstração, pensamento complexo e sofisticado ainda são fundamentais –, mas repensar a capacidade dos acadêmicos brasileiros de escutar, falar e comunicar para uma audiência maior ao elaborar conhecimento científico.

Este é um debate que interessa a muitos historiadores, particularmente, àqueles dedicados ao estudo do que, nos últimos anos, passou a se chamar de história pública<sup>2</sup>. Como alerta o historiador Bruno Leal Pastor de Carvalho (In: MAUAD et al., 2018, p. 171), a emergência de um universo digital pautado por uma nova arquitetura da internet – com usuários deixando o seu papel tradicional de consumidores e se tornando potenciais produtores de conteúdo – eclipsou a autoridade do historiador na construção de narrativas sobre o passado.

Isso porque, em parte, a expansão das mídias eletrônicas e dos recursos tecnológicos foi acompanhada, nas duas primeiras décadas do século XXI, do crescimento da demanda pela história e pela memória na sociedade, com um número crescente de produtores e vulgarizadores de conteúdos históricos. Se até pouco tempo atrás, o jornal, o cinema, as revistas, os museus,

---

<sup>1</sup> O termo *mass media* é empregado no texto para se referir aos meios de comunicação em massa: o jornal, o rádio, o cinema, a televisão e, principalmente, a internet com suas múltiplas ferramentas e formas de produção e consumo de conteúdo. Tais veículos ocupam papel central na divulgação de informações no mundo contemporâneo. Para o crítico cultural Douglas Kellner, há “uma cultura veiculada pela mídia cujas imagens, sons e espetáculos ajudam a urdir o tecido da vida cotidiana, dominando o tempo de lazer, modelando opiniões políticas e comportamentos sociais, e fornecendo o material com que as pessoas forjam sua identidade”. In: KELLNER, Douglas. *A cultura da mídia – estudos culturais: identidade e política entre o moderno e o pós-moderno*, Bauru, SP: EDUSC, 2001. p. 9

<sup>2</sup> A movimentação em torno do debate sobre história pública [*public history*] se iniciou no mundo algo-saxão nos anos 1970 e no Brasil na década de 2010. Embora grande parte dos historiadores dedicados ao assunto reconheça a polissemia do conceito e a sua difícil apreensão, as reflexões em torno do movimento têm a pretensão de pensar a produção do conhecimento histórico e a reflexão sobre a História para além das universidades. A ideia é reconhecer a multiplicidade dos atores que produzem conhecimento sobre o passado, aspecto que também acompanha, nos últimos anos, a expansão das mídias eletrônicas e dos recursos tecnológicos. Em outras palavras, o termo delimita o reconhecimento de diferentes lugares de produção da História, com mediadores e públicos não necessariamente acadêmicos. Para o historiador norte-americano Thomas Cauvin, a história pública se baseia em três ênfases particulares: **1.** a comunicação da história a audiências não acadêmicas, **2.** a participação pública e **3.** a aplicação de metodologia histórica a situações do presente. Ela coloca, portanto, no centro de suas discussões a seguinte questão: qual é o papel do historiador na sociedade?. C.f.: CAUVIN, Thomas. “A ascensão da história pública: uma perspectiva internacional”. In: *Revista NUPEM*, Campo Mourão, v. 11, n. 23, maio/ago. 2019. p. 8-28.

os arquivos e o rádio foram espaços fundamentais de produção e divulgação de imagens sobre o passado, hoje, cada vez mais, a internet tem adquirido centralidade nesse processo de ampliação do interesse pela história. No entanto, a lógica de uma narrativa referenciada, ética e que abra possibilidade de verificação, aspecto comum dentro do exercício profissional da História, parece não estar nos horizontes mais imediatos desse público que se volta para o consumo de temas históricos.

Nesse sentido, cresce a importância de que historiadores e professores de história ocupem outros espaços para além da sala de aula e dos congressos e revistas especializadas, através da sua inserção em canais de comunicação e espaços virtuais, para fomentar o debate sobre o conhecimento histórico, estabelecendo uma mediação didática amplificada e pautada por princípios científicos e éticos que perfazem a formação no campo, mas nem sempre são respeitados ou abertamente indicados nesse uso massivo do passado e da história.

Claro que este não é um elemento absolutamente novo. Já no final dos anos 1990, a historiadora Circe Bittencourt escrevia sobre como

A escola sofre e continua sofrendo, cada vez mais, a concorrência da mídia, com gerações de alunos formados por uma gama de informações obtidas por intermédio de sistemas de comunicação audiovisuais, por um repertório de dados obtidos por imagens e sons, com formas de transmissão diferentes das que têm sido realizadas pelo professor que se comunica pela oralidade, lousa, giz, cadernos e livros, nas salas de aula (BITTENCOURT, 2019, p. 14).

O grande problema, talvez, resida no fato de que, atualmente, esse amplo contexto de vulgarização do conhecimento histórico tenho sido acompanhado da ascensão de discursos revisionistas, negacionistas e redutores do complexo processo de reconstrução do passado efetuado por historiadores profissionais. E isso tem afetado, sobremaneira, a sala de aula.

Exemplo concreto dessa situação pode ser observado no projeto *Brasil Paralelo*, uma produtora independente de conteúdo sobre política e história cujo objetivo declarado é repensar aspectos do passado histórico brasileiro. Com um canal no Youtube, com milhares de visualizações, e também website específico onde disponibilizam *podcasts*, vídeos e *lives* exclusivas para assinantes, os fundadores da empresa falam e veiculam conteúdos sobre temas diversos da história nacional, como a colonização do Brasil, o processo de diáspora e escravização africana e a ditadura civil-militar (1964-1985).

Em busca de uma verdade histórica inquestionável, supostamente oculta ou desvirtuada na escrita dos historiadores profissionais e nas aulas dos professores de história, os documentários da *Brasil Paralelo* acabam por reduzir o complexo processo de construção do saber histórico a uma fala apressada, simplista e fundamentada no que costumam chamar de

“história não contada”, “aquilo que seu professor de história nunca lhe falou”. Esse apelo à informação negada ou ocultada por professores, historiadores e acadêmicos tem grande repercussão entre os alunos do Ensino Médio. Suas versões da História do Brasil não apenas distorcem o passado para fins e usos políticos no presente, como também propagam o retorno a uma narrativa da história fundamenta em certezas e não mais em problemas.

Como deve agir, portanto, um professor de história nesse mundo onde todos, aparentemente, podem produzir discursos sobre o passado? Qual é o limite da sua atuação ou o grau de legitimidade de sua fala diante da ascensão desse universo digital, com forte apelo visual e retórico, mas não necessariamente comprometido com práticas e discursos científicos? As respostas não são obviamente simples e parte das preocupações deste artigo passa necessariamente por esse tipo de indagação.

Ainda na perspectiva de Bruno Carvalho (In: MAUAD et al., 2018, p. 174), dominando os espaços tradicionais de produção e disseminação do saber, o campo institucionalizado do conhecimento historiográfico produziu livros, guias didáticos, artigos e revistas, que foram fundamentais para a conformação da consciência histórica, entendida, genericamente, como a maneira como compreendemos o passado, seus eventos, personagens e processos. Mas, se esta produção orientou a dinâmica de aquisição de conhecimento histórico até o final do século passado, que se pode chamar de analógico, ela não traduz mais, pelo menos em sua totalidade, as noções de reconhecimento e autoria no mundo digital. Para ele, a participação de historiadores profissionais nesse meio ainda é tímida. A dificuldade em alcançar grandes audiências tem a ver com a maneira como o campo tem se constituído nas últimas décadas. Por muito tempo, os departamentos de História estiveram afastados do grande público. Enquanto a pesquisa e o ensino se constituíram em óbvias inclinações para os historiadores, a divulgação científica nunca foi encarada como uma vocação do campo da História.

Esse quadro começou a se modificar, ainda que lentamente, nos últimos dez anos. No Brasil, os primeiros eventos e publicações temáticos sobre história pública começaram a ser organizados a partir de 2011. Como lembra o historiador Rodrigo de Almeida Ferreira (In: MAUD et al., 2018, p. 30), nesse ano, realizou-se o curso de Introdução à História Pública na Universidade de São Paulo, identificado como marco inicial na sistematização do debate sobre o tema no país. Este curso deu origem ao I Simpósio Internacional de História Pública (2012) e também viabilizou a formação da Rede Brasileira de História Pública (RBHP, 2013). Nos anos subsequentes, o número de publicações, simpósios, congressos e eventos – além de iniciativas coordenadas por historiadores vinculados a museus, centros de memória e arquivos – multiplicaram-se pelo país. Como lembram os historiadores Ana Maria Mauad, Ricardo

Santhiago e Viviane Trindade Borges, organizadores do livro *Que história pública queremos?* (2018), se há 10 ou 15 anos a expressão história pública era pouco conhecida no Brasil, seu percurso da margem ao centro dos debates – com pesquisas estruturadas e visíveis, e resultados sólidos – permite afirmar que este é um tema que se afirma dentro da agenda de pesquisa em História no Brasil (MAUAD et al., 2018, p. 11).

Nesse ponto, cabe uma ressalva: argumentar em prol de uma maior inserção dos historiadores nos meios digitais de informação não significa requerer a exclusividade de estudo sobre passado para o campo. É sempre importante mencionar que o debate sobre a história pública obriga ao reconhecimento de que ninguém detém o monopólio sobre o passado e a construção de conhecimento histórico. Mas, coloca em pauta, mais uma vez, o debate sobre as implicações do ofício de historiador no mundo social.

No que concerne ao ensino de História, é notório o crescimento no interesse de professores do ensino superior e do ensino básico pela discussão. Os temas se ampliam e nos simpósios internacionais de história pública organizados no Brasil, grupos de trabalho procuram pensar as interconexões entre história pública, práticas de ensino e ambiente escolar, o que leva à reflexão sobre o caráter público da história ensinada.

Para o historiador Rodrigo Almeida de Ferreira, a escola é local privilegiado quando se propõe refletir sobre a relação entre história pública e ensino. Mesmo porque, nas reflexões do trabalho docente, há centralidade para prática. Ainda em sua perspectiva,

Durante o processo de ensino, o professor realiza operações que confluem para a divulgação, difusão e circulação do conhecimento histórico. E, ainda, estabelece a produção de um conhecimento histórico escolar. Mas este processo não está concentrado exclusivamente no professor. Pelo contrário, os estudantes contribuem com seus saberes, que, por sua vez, estão em diálogo com conhecimentos históricos extraescolares apreendidos em suas trajetórias sociais. A dinâmica de uma sala de aula é múltipla, multifacetada, polifônica. São parâmetros que delineiam uma educação interativa, dialógica. Ou seja, a reafirmação dos princípios propostos por Paulo Freire (1981) em favor da educação reflexiva e crítica, que considere as condições de vivência do estudante e seus saberes. (FERREIRA In: MAUAD et. al., 2018, p. 34)

Dentro deste amplo debate, a escola, com suas múltiplas configurações, pode ser pensada como espaço de produção do conhecimento histórico em diálogo com a academia. O que implica, por sua vez, no reconhecimento dos saberes envolvidos numa sala de aula. Nela confluem as experiências e conhecimentos do professor/pesquisador, formado profissionalmente na universidade, e do estudante, cuja vivência sociocultural, política e econômica ajuda a conformar uma percepção de conhecimentos; além daquilo que podemos chamar de saber histórico circulante, construído por meio de variadas linguagens, narrativas e suportes culturais. Ainda segundo Ferreira (In: MAUAD et al., 2018, p. 34-35), a discussão

histórica e a produção de conhecimento histórico escolar se constroem nessa operação entendida como mediação didática. É exatamente por isso que a articulação desses locais e da experiência dos atores envolvidos na educação – professor, estudantes, comunidade escolar e sociedade – configuram a sala de aula/escola como um espaço, por excelência, de história pública.

Em especial, num país como o Brasil, acostumado a políticas de desmemória e à emergência de discursos como os veiculados pelo projeto *Brasil Paralelo*, que negam ou relativizam a violência de episódios traumáticos da história nacional, como a ditadura civil-militar ou diáspora africana e o tráfico transatlântico de escravizados – e os seus impactos sobre a sociedade brasileira –, a história pública, na sua relação com o ensino de história, pode e deve estimular reflexões que levem no caminho de uma educação antirracista<sup>3</sup>, crítica, capaz de motivar a consciência histórica.

Isso pode e deve ocorrer por meio de um debate ético, que contemple formas de construção do conhecimento histórico mais colaborativas. Por isso, a pergunta central, que ampara e dá sentido a toda essa reflexão, pode ser traduzida da seguinte forma: como a escola pode, em seu interior e em contato com a Universidade e a comunidade externa, colaborar para gerar uma história mais humana e democrática fora dela?

Em nossa perspectiva, parte dessa resposta passa pela reflexão e pela produção de uma apresentação popular do passado, para uma ampla e variada audiência, capaz de colaborar para o posicionamento sobre o presente e o futuro frente questões que dizem respeito a problemas sociais, tradições culturais, hábitos, demandas de gênero e de classe, além de demandas por políticas públicas. Há, portanto, fundamentalmente uma questão ética por trás deste imperativo de comunicação científica em história, ligada à ideia de não apenas popularizar o conhecimento sobre o passado, mas transformá-lo em consciência histórica.

Assim, ganhou forma o projeto de curtas-metragens, desenvolvido com alunos do Ensino Médio do curso Técnico Integrado em Química, sobre direitos humanos, educação antirracista e História. Este projeto de ensino envolveu amplas discussões sobre os usos e as

---

<sup>3</sup> Como afirma a pedagoga e pesquisadora Caroline Felipe Jango da Silva, o racismo estrutural e seu desdobramento institucional no espaço educativo é um dos mais graves problemas sociais que desafia a política pública de promoção da igualdade racial no Brasil. Apesar da implementação de uma política de ações afirmativas que vem garantindo o acesso dos estudantes negros e negras nos institutos federais e nas universidades públicas, estas instituições de ensino ainda não conseguiram consolidar uma educação antirracista, pautada não apenas no reconhecimento do problema racial na sociedade brasileira, mas também na busca permanente pela reflexão sobre o racismo na escola e na sociedade e também numa leitura crítica da História que reconheça o protagonismo e a agência de atores históricos negros na formação política, econômica, social e cultural do Brasil. C.f.: SILVA, Caroline Felipe Jango da. *Extensão e diversidade étnico-racial no IFSP: caminhos para construção de uma educação antirracista*. Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, 2018.

representações do passado, bem como sobre os chamados lugares da memória e a instituição de uma narrativa que tende a apagar ou silenciar a atuação e o protagonismo de homens e mulheres negros da chamada história universal e também da História do Brasil. Essa reflexão sobre a decolonização do saber histórico escolar resultou no 1º festival de curtas-metragens da Semana da Consciência Negra do IFSP-Câmpus Capivari. A ideia geral foi pensar a escola como um espaço político de construção do conhecimento e não apenas o de sua reprodução. Seguindo a lógica defendida por Cristiane Bereta da Silva, professora associada ao departamento de História da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), o objetivo da atividade, do planejamento à sua apresentação final, foi

Não apenas conhecer os acontecimentos do passado, mas privilegiar o investimento em dotar os estudantes de instrumentos para a análise e interpretação desses processos que lhes permitam construir sua própria representação do passado. Conhecimento histórico que seja capaz de possibilitar aos estudantes lidar com versões contraditórias, com conflitos, que consigam contextualizá-los, conscientes da distância que os separa do presente, de suas crenças, de suas perspectivas do lugar que ocupam no mundo. (FERREIRA; OLIVEIRA, 2019, p. 54).

Partindo dessas premissas, o primeiro passo do projeto de ensino foi iniciar um amplo processo de debate sobre os usos e as representações do passado. O objetivo era desconstruir a ideia de neutralidade do discurso histórico ou a suposta possibilidade de que a experiência passada possa ser reconstruída fidedignamente na narrativa do historiador. Ponto importante dessa discussão foi a constatação de que, embora, a narrativa científica da História esteja repleta de subjetividades e lugares de enunciação, sua interpretação do passado conhece limites. É o que diferencia, por exemplo, a atividade de um historiador de uma mera opinião sobre o passado. Pela natureza de seu ofício, um historiador não pode falar o que bem quiser sobre o passado. Seu trabalho sempre se dará no trato com as fontes e no diálogo com os pares e protocolos científicos estabelecidos.

Feita essa discussão, foi proposto aos alunos um questionário no qual deveriam apontar e justificar a escolha dos cinco personagens históricos mais importantes da história brasileira. Nomes como Getúlio Vargas, Juscelino Kubitschek e D. Pedro I figuraram no ranking dos mais citados. Poucos trabalhadores, mulheres, camponeses, homens e mulheres negros ou indígenas. As justificativas baseavam-se quase sempre na lógica de que são os “grandes homens brancos” que determinam os rumos da História.

O questionário buscava problematizar a noção de sujeito histórico e, principalmente, refletir sobre a lógica de que todo mundo faz história e tem história, tendo mais ou menos poder: homens, mulheres, adultos, idosos, jovens ou crianças. Alguns agentes históricos têm mais capacidade de escolher suas ações; outros menos. Logo, pensar a história dos jovens, dos trabalhadores rurais, de pessoas escravizadas, de estudantes, de qualquer grupo social, entendendo suas práticas, sentimentos,

preconceitos, ações e crenças é tão importante quanto pensar a vida de grandes generais e/ou lideranças políticas.

Assim, dentro do princípio de que a pesquisa se constitui como prática pedagógica fundamental na construção de novos conhecimentos, foi proposto aos alunos o seguinte problema: por que sabemos tão pouco sobre personagens históricos afro-brasileiros? Quais foram, quando viveram e quais dilemas enfrentaram as mulheres e os homens negros que também fizeram a História do Brasil? Quais vozes silenciadas pelo discurso histórico dominante poderiam e deveriam ser ouvidas no Brasil contemporâneo? O resultado desse problema de pesquisa tinha que ser necessariamente apresentado no formato de um curta-metragem e deveria envolver leitura de bibliografia específica e entrevistas com professores e alunos da instituição.

Com o decorrer do projeto, questões como memória, reparação e justiça passaram a ditar a tônica das aulas de História. Havia, portanto, subjacente à discussão sobre o passado brasileiro, o reconhecimento de uma demanda ética, um imperativo de narrar o silenciado e dar voz aos esquecidos, o que nas ciências humanas costumamos chamar de *dever de memória*. Já que, utilizando as palavras do filósofo francês Paul Ricoeur, podemos afirmar que

[...] não existe nenhuma comunidade histórica que não tenha nascido de uma relação que possa se comparar sem hesitação à guerra. Aquilo que celebramos como acontecimentos fundadores são essencialmente atos violentos legitimados posteriormente por um estado de direito precário. A glória de uns foi humilhação para outros. À celebração, de um lado, corresponde a execração, do outro. Assim se armazenam, nos arquivos da memória coletiva, feridas simbólicas que pedem uma cura. (RICOEUR, 2007, p. 92).

Isso significa que aquilo que se esquece não é uma falha apenas, e nem é tampouco contingência das funções cerebrais a que a lembrança está sujeita. É justamente a compreensão e definição das condições históricas que norteiam as conjunções e disjunções desses extremos da memória. Isto é, o que se lembra e o que se esquece depende da maneira como a memória é tratada em determinadas circunstâncias – sociais, culturais etc. –, assim como a forma com que a história é pensada e exercida. Por isso, todo o processo de pesquisa e elaboração das informações pelos alunos acabou por reconhecer a vigência de uma injustiça passada, que nas palavras dos próprios estudantes, poderia ser reparada através das narrativas dos curtas.

Claro que essa suposta reparação não deveria se estabelecer apenas pela narrativa do horror e a associação quase frequente entre história e cultura-afro-brasileira e escravidão. Ela poderia e deveria procurar por outras formas de afirmação. O que significava dizer que os estudantes deveriam tomar o cuidado para não reduzir a história da África e dos africanos em

tempos diaspóricos, bem como seus descendentes, à questão da escravidão. O objetivo não era, portanto, reiterar a narrativa desumanizadora, que apenas o enxerga a identidade a cultura afro-brasileira sob o signo da catástrofe e da subalternidade. Atribuir protagonismo histórico era, portanto, fundamental.

Essas considerações iniciais indicam a proximidade do projeto com a lógica de que o ensino de História deve contribuir para libertar o indivíduo do tempo presente e da imobilidade diante dos acontecimentos (BITTENCOURT, 2019, p. 20), dentro do princípio epistemológico de que o conhecimento histórico escolar não pode e nem deve ser entendido como mera e simples transposição de um conhecimento maior, proveniente da ciência de referência e que é vulgarizado e simplificado pelo ensino (BITTENCOURT, 2019, p. 25). É dentro deste reposicionamento da escola e também do sentido do conhecimento histórico que se estruturaram as preocupações mais imediatas do 1º festival de curtas-metragens da Semana da Consciência Negra do IFSP-Câmpus Capivari.

Uma sala de aula, ampliada e assim experienciada, convida a reconhecer e pensar os saberes envolvidos em contato e em diálogo, além de indicar a dimensão pública do conhecimento histórico. O resultado final desse projeto pode ser acessado no seguinte endereço eletrônico:

[https://www.youtube.com/channel/UCa8yNJwNeJ84QbPpIN\\_R\\_VA](https://www.youtube.com/channel/UCa8yNJwNeJ84QbPpIN_R_VA)

## Referências

- BITTENCOURT, Circe (org.). *O saber histórico na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2019.
- BITTENCOURT, Circe. *Ensino de História: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2018.
- CARVALHO, Bruno Leal Pastor de; TEIXEIRA, Ana Paula Tavares (editores). *História pública e divulgação de história*. São Paulo: Letra e Voz, 2019.
- CERTEAU, Michel de. *A escrita da História*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000.
- FERREIRA, Marieta de Moraes; OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de (orgs.). *Dicionário de ensino de história*. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019.
- FONSECA, Marcus Vinícius; SILVA, Carolina Mostaro Neves da; FERNANDES, Alexandra Borges (orgs.). *Relações étnico-raciais e educação no Brasil*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2011.
- KARNAL, Leandro (org.). *História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas*. São Paulo: Contexto, 2010.
- KELLNER, Douglas. *A cultura da mídia – estudos culturais: identidade e política entre o moderno e o pós-moderno*, Bauru, SP, EDUSC, 2001.

MAUAD, Ana Maria; SANTHIAGO, Ricardo; BORGES, Viviane Trindade (orgs.). *Que história pública queremos?* São Paulo: Letra e Voz, 2018.

MAUAD, Ana Maria; ALMEIDA, Juniele Rabêlo de; SANTHIAGO, Ricardo (orgs.). *História Pública no Brasil: sentidos e itinerários*. São Paulo: Letra e Voz, 2016.

MONTEIRO, Ana Maria; GASPARELLO, Arlette Medeiros; MAGALHÃES, Marcelo de Souza. *Ensino de História: sujeitos, saberes e práticas* (orgs.). Rio de Janeiro: Mauad X: FAPERJ, 2007.

PINSKY, Jaime (org.). *O ensino de história e a criação do fato*. São Paulo: Contexto, 2018

PINSKY, Carla Bassanezi (org.). *Novos temas nas aulas de história*. São Paulo: Contexto, 2009.

RICOEUR, Paul. *A memória, a história e o esquecimento*. Campinas: Editora da Unicamp, 2007.

SILVA, Caroline Felipe Jango da. *Extensão e diversidade étnico-racial no IFSP: caminhos para construção de uma educação antirracista*. Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, 2018.