

PODER, SILENCIAMENTO E EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

MICHEL-ROLPH TROUILLOT E O ENSINO DE HISTÓRIA DAS AFRO-AMÉRICAS

Letícia Gregório Canelas¹  

Secretaria de Educação de Vinhedo

Bethânia Santos Pereira²  

Universidade Estadual de Feira de Santana

Em 2025, completam-se trinta anos da publicação de *Silenciando o Passado: poder e a produção da história*, de Michel-Rolph Trouillot, obra fundamental para refletirmos sobre como relações de poder moldam o que se torna história e o que é silenciado, a relação entre silenciamento e o impensável, a Revolução Haitiana e a produção da história, e as maneiras pelas quais atores e agentes produzem história de diversos modos. Assinalando esse marco comemorativo e considerando a crescente recepção da obra de Trouillot no Brasil, tomamos suas análises teóricas para refletir sobre o ensino de História no Brasil, onde vozes africanas, afro-brasileiras e indígenas foram historicamente marginalizadas nos currículos. Discutimos como o pensamento de Trouillot pode orientar práticas pedagógicas comprometidas com a pluralidade, com a educação antirracista e com a valorização das experiências das Afro-Américas, tomando como ponto de partida uma experiência em sala de aula que evidencia o impacto da presença – ou da

1 Doutora em História pela UNICAMP, atuou como professora colaboradora e pesquisadora de Pós-doutorado do Departamento de História (FFLCH) da Universidade de São Paulo (2019-2024). Atualmente é professora de História na rede pública do município de Vinhedo – SP. Agradecemos aos revisores anônimos da Afro-Ásia por suas sugestões, que contribuíram para o aprimoramento do texto.

2 Mestre e doutoranda em História pela Unicamp. Professora Substituta do DCHF da Universidade Estadual de Feira de Santana.

ausência – dessas narrativas no processo de escolarização e de construção identitária de estudantes.

Ambas as autoras deste texto, além de pesquisadoras dedicadas ao estudo da diáspora africana no Caribe francófono e de línguas crioulas – com destaque para o Haiti e a Martinica –, tem experiência como professoras de História na Educação Básica em redes de ensino público. Para introduzir o tema deste artigo, relatamos uma experiência pedagógica vivida por uma das autoras, no exercício da docência na região metropolitana de Campinas (SP), que ilustra de maneira sensível as possibilidades e desafios de uma prática educativa comprometida com uma perspectiva crítica e inclusiva do ensino de História.

Naquele período, a professora desenvolvia com estudantes do oitavo ano do Ensino Fundamental a unidade temática sobre o Iluminismo e a Era das Revoluções. O planejamento previa uma distribuição equilibrada das aulas entre os principais tópicos da unidade, incluindo o estudo da Revolução de São Domingos e da Independência do Haiti. A proposta didática baseava-se em metodologias ativas e no uso de fontes históricas e contemporâneas diversas, buscando promover a análise crítica das transformações sociais ao longo do tempo e suas conexões com o presente. A intenção era articular práticas pedagógicas fundamentadas em uma perspectiva crítica, inclusiva e dialógica do ensino de História, tendo em vista os desafios contemporâneos da educação básica e o papel da escola na formação de sujeitos historicamente conscientes.

Era o primeiro bimestre da educadora naquela escola e com aquela turma. Desde os primeiros encontros, uma aluna em particular chamou-lhe a atenção. Tratava-se de uma adolescente de pele negra retinta, tímida, quase sempre com o capuz do agasalho cobrindo a cabeça, cujo olhar expressava desconfiança e, talvez, um profundo descontentamento. Raramente interagia com colegas e mantinha-se, na maior parte do tempo, isolada. As tentativas de aproximação da professora eram recebidas com breves respostas e gestos de retraimento. Em uma das primeiras aulas, ao realizar a chamada, a professora pronunciou o nome

completo da estudante. A reação foi imediata: a aluna, com voz firme e impaciente, pediu que fosse chamada apenas pelo primeiro nome. Ao final da aula, aproximou-se da professora e solicitou, de modo mais calmo, que o sobrenome não fosse mais mencionado em público – a professora depois descobriria que seu sobrenome era de origem haitiana e o havia pronunciado errado.

Semanas depois, iniciou-se o estudo da Revolução de São Domingos e da Independência do Haiti. A professora dedicou ao tema o mesmo tempo reservado à Revolução Francesa – cerca de seis a oito aulas –, buscando explorar as conexões entre o passado e o presente haitiano, bem como os vínculos históricos e culturais com o Brasil. Ao final da segunda aula, a mesma aluna se aproximou da docente com semblante transformado: o olhar já não era de desconfiança, mas de curiosidade e entusiasmo. Revelou, então, que era filha de pais haitianos, embora tivesse nascido na Venezuela, onde viveu por alguns anos antes de chegar ao Brasil. Contou que ainda falava espanhol e *creole* haitiano – língua que aprendera em casa – e, por ter ouvido a professora mencionar durante a aula que o *creole* era uma das línguas faladas no Haiti, pronunciou algumas palavras para demonstrar que sabia o idioma. Além disso, explicou à professora como pronunciar corretamente seu nome de origem haitiana, reafirmando que ainda preferia que não fosse enunciado para toda a turma no momento da chamada, mas demonstrou um sentimento de maior segurança e apreço por seu sobrenome durante a conversa.

Embora possa parecer uma coincidência, a partir desse momento, algo se modificou. A aluna passou a se mostrar mais aberta à convivência e ao aprendizado. Relatou que estava há três anos naquela escola, mas nunca havia se sentido parte dela. Com o tempo, isso começou a mudar: ela deixou de usar o capuz, exibindo os cabelos trançados, e criou laços de amizade, especialmente com outra estudante negra, igualmente tímida e reservada. Essa nova amizade pareceu fortalecer ambas, refletindo-se também na maneira como passaram a se apresentar e a ocupar o espaço

escolar – com mais confiança, com o cabelo solto e com a dignidade de quem reivindica o direito de ser vista e reconhecida.

A experiência relatada procura ilustrar, em pequena escala, os efeitos dos silenciamentos históricos e curriculares discutidos neste artigo. O interesse da aluna, despertado pelo reconhecimento de sua própria história e identidade no conteúdo da aula, demonstra como um ensino que inclui narrativas antes ausentes pode gerar engajamento e pertencimento. Até aquele momento, a estudante parecia deslocada em um espaço escolar que raramente contemplava suas referências culturais e históricas. O estudo da Revolução de São Domingos e da Independência do Haiti, ao trazer para a sala de aula uma narrativa africana e caribenha geralmente pouco abordada, criou uma oportunidade de aproximação entre a história ensinada e as experiências pessoais dos alunos.

Essa vivência permite refletir sobre o conceito de “silenciamento do passado”, formulado por Michel-Rolph Trouillot em sua análise sobre as relações entre poder e produção histórica. A ausência de determinadas vozes, eventos e experiências nas narrativas do passado não é fortuita, mas resultado de processos sociais e institucionais que definem o que pode ser lembrado e o que permanece esquecido. Reconhecer esses mecanismos de exclusão torna-se fundamental para compreender as desigualdades que ainda estruturam o ensino de História no Brasil.

O livro *Silenciando o Passado: poder e a produção da história* é uma referência fundamental para a reflexão sobre os processos de construção, apagamento e disputa na escrita da história. Trouillot evidencia que o poder atua em todas as etapas da produção histórica – desde o registro dos acontecimentos até sua posterior representação, moldando o que é considerado legítimo como conhecimento. Demonstra que o “silêncio” não é mero esquecimento, mas parte constitutiva da produção histórica, desvelando as camadas de mediação entre o acontecimento e sua representação. Ao analisar como certos eventos e sujeitos são silenciados nas narrativas históricas, o intelectual haitiano nos instiga a questionar as formas pelas quais o poder opera na produção

do conhecimento histórico e nas práticas de memória.³ A leitura de *Silenciando o Passado* oferece, assim, provocações importantes também para se pensar o ensino de História como prática social situada em relações de poder. Essa perspectiva é especialmente pertinente quando constatamos que as vozes africanas, afro-brasileiras e indígenas foram historicamente marginalizadas nos currículos escolares e nas produções de materiais didáticos.

As Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 constituem marcos fundamentais no enfrentamento dos silenciamentos que atravessam a história e o currículo escolar brasileiros. Ao tornarem obrigatória a abordagem das histórias e culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas em todos os níveis de ensino, essas políticas educacionais propõem não apenas a ampliação temática dos conteúdos, mas uma reorientação epistemológica do próprio ensino de História. Trata-se de questionar as hierarquias que historicamente definiram o que é considerado relevante como conhecimento histórico e de valorizar perspectivas que revelam outras formas de narrar o passado. Contudo, a inclusão formal desses temas no currículo não assegura, por si só, a efetiva valorização das experiências e contribuições desses povos. É necessário compreender como os silêncios produzidos pela historiografia e pelas práticas escolares moldaram o imaginário social, sustentando estereótipos e desigualdades que ainda estruturam a sociedade brasileira.

Nesse sentido, a reflexão proposta por Michel-Rolph Trouillot oferece instrumentos teóricos que podem ser usados para aprofundar a compreensão e a implementação dessas políticas. Sua análise sobre o poder e a produção da história permite perceber que a efetivação das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 envolve mais do que cumprir uma determinação legal: implica questionar quem produz o conhecimento histórico, quais vozes e fontes são legitimadas e de que modo a escola pode atuar na

3 Michel-Rolph Trouillot, *Silenciando o passado: poder e a produção da história*, tradução de Sebastião Nascimento, Curitiba: Huya, 2016; Michel-Rolph Trouillot, *Silencing the Past: Power and the Production of History*, Boston: Beacon Press, 1995.

contestação das hierarquias que moldaram o cânone historiográfico. A partir dessa perspectiva, o ensino de História deixa de ser apenas um espaço de transmissão de conteúdos e se converte em um lugar de produção e contestação de sentidos, no qual professores e estudantes podem reconstruir coletivamente a memória social, reconhecer a diversidade como princípio pedagógico e afirmar a pluralidade cultural como fundamento de uma educação democrática e antirracista.

O relato apresentado no início deste artigo evidencia as potencialidades da escola como um espaço privilegiado de promoção do desenvolvimento humano, desempenhando papel fundamental na constituição da sociabilidade e formação da identidade de alunos e alunas que frequentam seus corredores diariamente. Partimos aqui da compreensão da identidade como um constructo dinâmico e em constante transformação a partir das relações estabelecidas entre os indivíduos e a sociedade. A escola deve refletir e valorizar as identidades culturais e locais do contexto de modo a contemplar e incluir as diferentes minorias que compõem o ambiente escolar, compreendido como espaço de encontro e produção de sentidos. No espaço escolar, as identidades de alunos e alunas devem ser reconhecidas como múltiplas e em constante transformação, formadas nas interações cotidianas e nas experiências históricas de seus grupos sociais. Incorporar as reflexões de Trouillot à prática docente significa, portanto, estimular uma pedagogia que escute, dialogue e resista aos silenciamentos. Isso implica revisitar narrativas nacionais e outras dadas como universais, repensar fontes e metodologias e promover experiências educativas que fortaleçam a autonomia intelectual e o pertencimento de todos os sujeitos.

A incorporação de minorias políticas e culturais ao currículo escolar constitui um dos caminhos possíveis para transformar a cultura escolar em um processo efetivamente inclusivo. Contudo, tal medida, isoladamente, mostra-se insuficiente para enfrentar as questões raciais que incidem de forma direta sobre a experiência de estudantes pretos e pardos. Para esses sujeitos, a aprendizagem ainda se configura como um percurso marcado pela exclusão e por inúmeros obstáculos. Ao investigar

o racismo no ambiente escolar, Eliane Cavalleiro identificou práticas pedagógicas nas quais se reproduzem o silenciamento e a invisibilização da população negra, elementos estruturantes das relações raciais no Brasil. Como consequência, não apenas a autoestima e a construção da identidade das crianças negras são abaladas, mas também seu desempenho escolar é profundamente comprometido pelas experiências de racismo vividas no espaço escolar.⁴

As atuações e reflexões de Martha Abreu, Hebe Mattos, Keila Grinberg e Mônica Lima apresentam caminhos que ampliam as possibilidades teóricas abertas por Trouillot ao pensar a relação entre história, poder e educação. Essas historiadoras propõem compreender a história pública e o ensino de história como espaços privilegiados para o enfrentamento do racismo estrutural, ao colocar em questão as formas de produção e circulação do conhecimento histórico no espaço público, ao passo que destacam e valorizam a construção de parcerias entre a universidade, a escola e as comunidades negras.⁵ Em *Silenciando o Passado*, Trouillot observa que a história “também é produzida fora da academia” e critica a tendência das teorias históricas de negligenciar as práticas e narrativas que emergem em outros âmbitos da vida social.⁶

Ao recusar a separação entre o processo social e sua representação discursiva, o autor amplia o campo da produção histórica e convida

4 Eliane Cavalleiro, *Do silêncio do lar ao silêncio escolar*, São Paulo: Editora Contexto, 2022, p. 54.

5 Martha Abreu, Hebe Mattos e Keila Grinberg, “História pública, ensino de história e educação antirracista”, *Revista História Hoje*, v. 8, n. 15 (2019), p. 17-38, . Mônica Lima, “História, patrimônio e memória sensível: o Cais do Valongo no Rio de Janeiro”, *Outros Tempos: Pesquisa Em Foco - História*, v.15, n.26 (2018), p. 98-111, . Abreu, Grinberg, Lima e Mattos coordenam o projeto “Passados Presentes – Memória da Escravidão no Brasil”, uma rede de pesquisa sobre história pública da escravidão. Com o objetivo de reconhecer o protagonismo da população negra na história, em parceria com comunidades quilombolas e detentoras de patrimônios culturais, como os jongos e os congados, desenvolvem atividades de pesquisa, ensino, divulgação, musealização e criação de roteiros turísticos e conteúdo para exposições. Veja .

6 Michel-Rolph Trouillot. *Silenciando o passado: poder e a produção da história*, Rio de Janeiro: Editora Cobogó, 2024, p. 65. Doravante, faremos referência à edição impressa do livro.

a reconhecer que o poder se manifesta não apenas no conteúdo das narrativas, mas também nos locais e sujeitos que as produzem. Essa compreensão fornece uma base teórica sólida para refletirmos acerca da contribuição do trabalho de Abreu, Grinberg, Lima e Mattos, que deslocam o ensino de história de um espaço de reprodução do conhecimento para um campo de negociação de significados e de reconhecimento das múltiplas vozes que constroem o passado.

A ampliação proposta por Trouillot – segundo a qual “não podemos excluir por antecipação qualquer dos atores que participam na produção da história”⁷ – oferece uma chave para pensar a prática docente e a história pública como dimensões interligadas. Ao rastrear o poder nas diversas instâncias da produção histórica, o autor evidencia que a escrita da história é resultado de interações entre sujeitos desigualmente posicionados, cujas intervenções podem alterar os rumos da narrativa. Nessa perspectiva, as iniciativas de Abreu, Mattos e Grinberg em torno do patrimônio cultural afro-brasileiro e da atuação dos grupos negros como detentores de saberes históricos ganham sentido político e epistemológico: elas deslocam o eixo da autoridade histórica para um regime mais horizontal de produção do conhecimento. A história deixa de ser monopólio dos profissionais e passa a constituir-se como prática compartilhada entre pesquisadores, educadores e comunidades que, em diferentes escalas, reivindicam o poder de interpretar e dar forma às narrativas históricas.⁸

Essa abordagem implica reconsiderar a própria noção de ensino de história. Ao situar a produção histórica em um processo social mais amplo, Trouillot destaca que “o processo não para com a última sentença de um historiador profissional”,⁹ pois a história continua sendo feita nas leituras, nos debates e nas apropriações que o público realiza. Tal ideia ressoa nas propostas de Abreu, Grinberg, Lima e Mattos, que concebem a escola como

7 Trouillot, *Silenciando o passado*, pp. 52-53.

8 Abreu, Mattos e Grinberg, “História pública, ensino de história”, pp. 17-38.

9 Trouillot, *Silenciando o passado*, p. 56.

parte de uma rede mais extensa de produção de sentidos sobre o passado, em diálogo com museus, comunidades quilombolas, terreiros, coletivos culturais e movimentos sociais. Nessa rede, o professor assume um papel mediador — articulando saberes escolares, patrimoniais e comunitários — e a história escolar se abre a novos modos de narrar e experienciar o tempo histórico. Essa confluência teórica aponta para uma pedagogia da história ancorada na escuta e na coautoria, comprometida com o reconhecimento das vozes historicamente silenciadas.

A concepção ampliada do ensino de história, que reconhece múltiplos sujeitos e espaços de produção do conhecimento, exige também uma análise crítica das estruturas que historicamente sustentaram a exclusão e a hierarquização das narrativas. Se a proposta de Trouillot nos convida a rastrear o poder em todas as etapas da produção histórica, no contexto escolar esse rastreamento passa por interrogar as práticas pedagógicas, os currículos e os materiais didáticos que moldam a forma como o passado é ensinado e lembrado. É nesse ponto que emergem os desafios de enfrentar a persistência de referenciais eurocêntricos e a naturalização da branquitude como padrão de conhecimento e de humanidade. Compreender o ensino de história como campo em disputa implica, portanto, problematizar as representações, os silêncios e as ausências que estruturam o processo educativo e que continuam a reproduzir desigualdades raciais no interior da escola. As práticas pedagógicas eurocentradas, que contribuem para a naturalização do branco como padrão, afastam jovens da identificação com sua cor e raça e da compreensão das relações raciais no espaço onde estão inseridos. A eficiência da luta antirracista prescinde de uma identificação positivada da raça por parte de pessoas negras, de forma que elas possam se integrar ao seu grupo de origem. O comprometimento do ensino de história com a causa se faz necessário, uma vez que ao destacar e valorizar a agência de sujeitos que foram sistematicamente invisibilizados, a história fornece elementos que ajudam a construir um pertencimento étnico e racial em alunos e alunas que muitas vezes não se identificam dessa forma. A ausência de uma identificação racial positivada pode ter diversos efeitos, desde a falta de vínculo com a escola e a comunidade até um impacto

desfavorável no desenvolvimento de políticas públicas escolares pautadas pela autodeclaração racial.¹⁰

A desconstrução da branquitude como padrão de referência contribui para a problematização dos temas, das narrativas e das formas de representação que estruturam o ensino de história. Tal movimento implica reconhecer que o currículo e os materiais didáticos não são neutros, mas expressam disputas simbólicas e ideológicas que atravessam a sociedade. Os sistemas de representação produzem significados que reforçam posições de poder e constroem identidades sociais de modo desigual. Nesse sentido, desnaturalizar o livro didático é um gesto político e epistemológico.¹¹ Presente na maioria das escolas de educação básica e distribuído gratuitamente na rede pública por meio de políticas públicas, o livro didático constitui quase sempre o principal e, por vezes, o único instrumento de mediação entre professor, estudante e conhecimento histórico. Ao ser compreendido como um objeto cultural, com concepções próprias sobre o passado, e também como uma fonte histórica, sua utilização se torna um espaço privilegiado para analisar criticamente as narrativas hegemônicas, os silenciamentos e as representações de grupos subalternizados.¹² Enquanto produto de uma sociedade capitalista, o livro didático também expressa o que denominamos de “currículo oficial”, ou seja, um conjunto de saberes legitimados que reproduzem as relações de poder existentes.¹³ Essa dimensão, contudo, não deve levar à exclusão do

10 Realizado pelo Ministério da Educação, o Censo Escolar busca colher informações que contribuam para a compreensão da realidade escolar no Brasil. São levantados dados sobre diferentes aspectos acerca de estudantes com o objetivo de implementar políticas educacionais voltadas para a diminuição das desigualdades. Porém, os dados sobre raça e cor de discentes não raro constam como “não declarados” em diferentes regiões do Brasil, inclusive cidades com alto percentual de pessoas negras. Uma vez que essas informações dependem de autodeclaração, é possível dizer que a dificuldade em se assumir enquanto negro se reflete no aumento das desigualdades educacionais e dificulta a análise e implantação de políticas públicas para a educação como um todo. Cf.: Maria Railma Alves, Mônica Amorim & Aneuzimira Souza, “Classificação racial no Censo Escolar da Educação Básica e o problema da ‘não declaração’”, *Kwanissa: Revista de Estudos Africanos e Afro-Brasileiros*, v. 5, n. 12 (2022), p. 48-64, [↗](#).

11 Stuart Hall, *A identidade cultural na pós-modernidade*, Rio de Janeiro: DP&A, 1997.

12 Tomaz Tadeu da Silva, *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*, Belo Horizonte: Autêntica, 2000, p. 34.

13 Michael Apple, *Educação e poder*, Porto Alegre: Artes Médicas, 1995, p. 63.

material das práticas pedagógicas, mas sim à sua problematização crítica. A partir de Paulo Freire, é possível afirmar que a leitura crítica do mundo é condição para a formação de sujeitos autônomos.¹⁴ Dessa forma, ao tensionar o que o livro didático silencia ou valoriza, professores e estudantes podem assumir-se como sujeitos do conhecimento, e não como receptores passivos. Esse processo amplia a dimensão epistemológica do ensino e da aprendizagem, ao incluir as experiências e saberes dos alunos e docentes em diálogo com as narrativas apresentadas pelo material didático, desestabilizando, assim, a hegemonia discursiva que sustenta a chamada “história oficial”.

A perspectiva eurocêntrica que ainda persiste no ensino de história reflete uma suposta superioridade da ciência moderna, em que aqueles que foram subalternizados pelo colonialismo não figuram como sujeitos de sua própria história e, por isso, o estudo desses grupos acaba relegado a segundo plano. Como consequência, o ensino de história no Brasil nem sempre inclui a presença das populações negras e nativas da América Latina e do Caribe, apesar de essas regiões compartilharem experiências, tanto nas práticas de dominação quanto de resistência. Reiterar essa relação em sala de aula evidencia a emergência de questões sobre a diáspora africana nas Américas e no Caribe e reflete as lutas sociais que reivindicam novas narrativas e perspectivas acerca da identidade negra. Compreender os processos de “silenciamentos do passado” implica reconhecer que a história não é apenas o registro dos fatos, mas o resultado de disputas por poder e legitimidade na produção do que é lembrado ou esquecido ou, nas palavras de Trouillot, o objetivo não é determinar o que a história é “mas sim, como ela funciona”.¹⁵ Incorporar o tema das Afro-Américas à sala de aula significa desafiar tanto as estruturas de poder que moldaram as narrativas históricas quanto as práticas pedagógicas que as reproduzem. Essa abordagem permite que estudantes percebam a história como um campo de conflito e

14 Moacir Gadotti, Paulo Freire & Sérgio Guimarães, *Pedagogia: diálogo e conflito*, Cortez: Autores Associados, São Paulo, 1985, p. 114.

15 Trouillot, *Silenciando o passado*, p. 65.

construção, em que ensinar e aprender se tornam gestos políticos de reinscrição de vozes e experiências historicamente silenciadas.¹⁶

A partir das reflexões de Trouillot em *Silenciando o Passado*, é possível compreender que os silêncios na narrativa histórica não se limitam ao esquecimento, mas são produzidos por relações de poder que definem o que deve ser dito e o que permanece à margem. Pensar as Afro-Américas em uma perspectiva transnacional rompe com a divisão tradicional entre “história do Brasil” e “história geral” – uma separação que reflete, em grande medida, a lógica eurocêntrica de organização do conhecimento histórico, especialmente no âmbito do ensino. Ao reconhecer a circulação de pessoas, ideias, culturas e práticas de resistência entre o continente africano e as Américas, essa perspectiva evidencia que as histórias nacionais não podem ser compreendidas de forma isolada. O tráfico atlântico de escravizados, as revoltas anticoloniais, os processos de abolição e os movimentos negros de emancipação configuram um espaço histórico compartilhado, cuja compreensão demanda um olhar atento às conexões, às trocas e às experiências comuns.

A abordagem transnacional das Afro-Américas permite, assim, questionar o próprio conceito de “universal” que orienta a história ocidental, marcada por hierarquias raciais e epistemológicas. Em lugar de um modelo que toma a Europa como referência e o restante do mundo como periferia, propõe-se um rearranjo epistêmico que reconhece as Américas negras (e indígenas) também como centro produtor de conhecimento, memória e cultura. Tal deslocamento teórico e pedagógico não se limita à inclusão de novos conteúdos,

16 No esforço de ampliar perspectivas e tensionar silenciamentos, é importante mencionar o GT Afro-Américas da ANPUH, do qual as autoras deste artigo fazem parte. Embora o grupo ainda não desenvolva ações diretamente articuladas com a educação básica, muitos de seus integrantes atuam como professores e professoras de ensino fundamental e médio. Suas discussões e produções acadêmicas oferecem um repertório conceitual e metodológico que pode contribuir para o fortalecimento de práticas de ensino voltadas às experiências afro-diaspóricas nas Américas. Nesse sentido, o GT representa um espaço promissor para aproximar a pesquisa histórica das demandas da escola, favorecendo a construção de um ensino de História plural, crítico e antirracista, em sintonia com as reflexões de Trouillot e com os desafios colocados pelas Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008. Veja: 

mas implica reconfigurar o modo como a história é ensinada – desafiando fronteiras disciplinares e abrindo espaço para narrativas que afirmam a agência e a criatividade dos povos africanos e afrodescendentes.

Na esteira de autoras e autores como Paul Gilroy, Stuart Hall e Lélia Gonzalez,¹⁷ essa perspectiva propõe um ensino de história capaz de reconhecer a diáspora africana como um espaço de produção de cultura, pensamento e política. Em diálogo com Trouillot (2021), que chama atenção para o poder presente em cada etapa da produção histórica, o estudo das Afro-Américas em perspectiva transnacional permite repensar os próprios limites das narrativas nacionais e a centralidade da experiência atlântica na formação do mundo moderno e contemporâneo. Trabalhar com esse recorte em determinadas etapas do ensino de história pode promover uma educação comprometida com a pluralidade cultural, com a valorização das experiências afro-diaspóricas e com a superação dos silenciamentos que estruturam o passado.

Para Trouillot, nem o passado nem o conhecimento histórico constituem conteúdos fixos ou neutros. Ambos se transformam conforme o propósito e a posição de quem os mobiliza. Nesse sentido, uma verdadeira política de reparação e uma prática antirracista no ensino de história não podem limitar-se ao reconhecimento do sofrimento de pessoas escravizadas ou à denúncia dos horrores da escravidão. É necessário que esse conhecimento seja mobilizado para enfrentar injustiças e desigualdades do presente. Ensinar história torna-se mais do que transmitir informações: é um ato de engajamento coletivo que convida estudantes e professores a “tomar a história nas mãos”, compreendendo-se como sujeitos ativos na disputa por memória e sentido. O ensino das forças de poder que produzem diferentes narrativas históricas deve, assim, possibilitar que os alunos percebam como estão enredados nas continuidades e rupturas do presente.

17 Paul Gilroy, *O Atlântico negro: modernidade e dupla consciência*, São Paulo: Editora 34/Rio de Janeiro: UCAM, 2001; Stuart Hall, *Da diáspora: identidades e mediações culturais*, Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003; Lélia Gonzalez, “A categoria político-cultural de amefricanidade”, *Tempo Brasileiro*, n. 92/93 (1988), pp. 69-82.

E que, ao fazer escolhas no mundo de hoje, estão não apenas orientados pelo que aconteceu no passado, mas também estão agindo de forma histórica.

doi: [10.9771/aa.v0i72.71994](https://doi.org/10.9771/aa.v0i72.71994)

O artigo discute as contribuições de Michel-Rolph Trouillot para o ensino de História, especialmente sua análise sobre o poder e os silenciamentos que atravessam a produção histórica. A partir do livro *Silenciando o Passado*, é possível refletir sobre como determinadas vozes, sujeitos e eventos foram excluídos das narrativas oficiais e dos currículos escolares. Tomando como ponto de partida uma experiência pedagógica vivida na educação básica, o texto evidencia como a abordagem de temas tradicionalmente excluídos do currículo pode promover o reconhecimento identitário e o pertencimento de estudantes negros. As reflexões de Trouillot são articuladas às Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, compreendidas não apenas como dispositivos legais, mas como instrumentos de reorientação epistemológica e política do ensino de História. O artigo propõe práticas coletivas, nas quais professores e estudantes se constituem como sujeitos da produção de conhecimento histórico, desafiando perspectivas eurocentradas e promovendo uma educação democrática, plural e antirracista, especialmente sobre as Afro-Américas.

Ensino de História | Afro-Américas | Michel-Rolph Trouillot

POWER, SILENCING, AND ANTI-RACISM EDUCATION: MICHEL-ROLPH TROUILLOT AND TEACHING THE HISTORY OF THE AFRO-AMERICAS

*This article examines Michel-Rolph Trouillot's contributions to history education, particularly his analysis of power and silencing in historical production. Drawing on *Silencing the Past*, the discussion highlights how certain voices, subjects, and events have been excluded from official narratives and school curricula. Using a pedagogical experience in basic education as a point of departure, the text demonstrates how addressing themes traditionally omitted from the curriculum can foster identity recognition and a sense of belonging among Black students. Trouillot's reflections are connected to Brazilian Laws 10.639/2003 and 11.645/2008, understood not merely as legal mandates but as instruments for epistemological and political reorientation in the teaching of history. The article advocates for collective pedagogical practices in which teachers and students constitute themselves as agents in the production of historical knowledge, challenging Eurocentric frameworks and promoting a democratic, plural, and antiracist education—especially regarding the Afro-Americas.*

History Education | Afro-Americas | Michel-Rolph Trouillot