

**ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA EM  
FLORIANÓPOLIS (1994 - 2016):  
PRIMEIRAS NOTAS SOBRE SEUS SENTIDOS**

Carina Santiago dos Santos <sup>1</sup>

**Resumo:** Apresento uma proposta inicial para a compreensão dos desafios e limites da articulação da Educação das Relações Étnico-raciais, o ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira e a Educação Básica da Rede Municipal de Florianópolis, focando no Ensino Fundamental II. A partir da realização da análise de esforços institucionais para implementação da Lei Federal 10639/03, apreender os diferentes sentidos e significados da História e Cultura africana e Afrobrasileira para os atores envolvidos neste processo (gestores, professores e ativistas dos Movimentos Negros na cidade de Florianópolis). O lugar de onde falo: mulher negra, professora de História da Rede Municipal de Florianópolis, gestora da EJA Centro I – Matutino e egressa do Mestrado Profissional em Ensino de História - ProfHistória. O ponto de partida, a experiência na docência e gestão, os documentos normativos da Educação das Relações Étnico-raciais do âmbito local ao nacional e a trajetória do Movimento Negro na construção de políticas públicas de visibilidade das populações de origem africana, entre os anos de 1994 e 2016, bem como entrevistas com os sujeitos que participaram desses processos históricos, são fontes para a proposição do estudo. Esperamos que os resultados da investigação pretendida colaborem no aperfeiçoamento da prática pedagógica e possibilitem vivências educacionais pautadas na pluralidade e na promoção da igualdade.

**Palavras-chave:** História e Cultura Africana e Afro-brasileira. Ensino de História. Educação das Relações Étnico-Raciais. História do Tempo Presente.

## **INTRODUÇÃO**

Este trabalho mobiliza os esforços iniciais empreendidos no primeiro semestre do curso no doutorado na Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC na reestruturação do projeto de pesquisa, apresentando uma breve revisão e metodologia.

---

<sup>1</sup> Mestra, doutoranda no Programa de Pós-Graduação em História na Universidade do Estado de Santa Catarina – PPGH/UDESC, cahsantiago@gmail.com.

Pretende-se ao final da tese, a partir da compreensão dos desafios e limites da articulação da Educação das Relações Étnico-raciais, o ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira e a Educação Básica da Rede Municipal de Florianópolis, apreender os diferentes sentidos de História da África que informam a atuação dos diversos atores no tempo, envolvidos na implementação da política de diversidade, enfrentamento ao racismo e promoção de igualdade na rede pública de ensino de Florianópolis.

Irei analisar os documentos normativos da Educação das Relações Étnico-raciais do âmbito local ao nacional e a trajetória do Movimento Negro Catarinense, em especial da capital, na construção de políticas públicas de visibilidade das populações de origem africana, entre os anos de 1994 e 2016, bem como entrevistas com os sujeitos que participaram desses processos históricos, constituem fontes para a proposição de estudo.

O recorte escolhido, 1994 a 2016, inicia com o ano em que Florianópolis promulgou a Lei Municipal 4446/94 (FLORIANÓPOLIS, 1994) aprovada, pautando que disciplinas como Estudos Sociais, Geografia e História deveriam valorizar a cultura afro e abordar aspectos da História Afro-brasileira de modo amplo, através da concepção histórico-crítica e finda com a publicação da Matriz para Educação das Relações Étnico-Raciais, publicada pela Prefeitura de Florianópolis em 2016. A referida lei apontava para a necessidade de elaboração de materiais didáticos contextualizados, a partir da perspectiva afro, e a formação de professores com auxílio de entidades do Movimento Negro. Nesta perspectiva, procuramos evidenciar como a referida lei impactou a formação de professores e os conteúdos e metodologias utilizadas em sala de aula por educadores e educadoras a partir desta promulgação e de movimentos em torno do tema.

## **JUSTIFICATIVA**

Como coordenadora de núcleo de Educação de Jovens e Adultos por cinco anos e integrante do Programa Diversidade na referida rede educacional, tendo, portanto, como ofício, garantir, no diálogo com professores, gestores, práticas pedagógicas que contemplem e ampliem o debate acerca da Cultura e História Africana e Afro-brasileira, nos planejamentos de ações docentes compartilhadas e no Projeto Político Pedagógico da escola, continuo com inquietações e desejo de aprofundar meus estudos.

Assim, nesta proposta de doutorado, visamos a ampliação da proposta desenvolvida no mestrado por meio da análise dos sentidos de História para os diferentes sujeitos envolvidos nos processos de implementação da Lei Federal 10.639/03, entre gestores e militantes dos movimentos sociais organizados na cidade, em especial Movimento Negro. Neste viés, nosso debate nesta pesquisa vincula-se ao movimento social, em especial às crescentes ações do Movimento Negro organizado e do Governo Federal brasileiro, desde o reconhecimento de uma dívida histórica com a população afrodescendente, até a implementação de ações institucionais por meio da criação de leis, pareceres e orientações.

Em levantamento realizado pela Gerência de Formação Permanente da Secretaria de Educação do município de Florianópolis, publicado em 2014, acerca de dissertações e teses cujo campo de pesquisa foi a Rede Municipal de Educação, apenas seis dissertações e teses tiveram a temática afro como objeto de estudo, em um universo de setenta e nove investigações listadas. Este arrolamento não abrange todas as pesquisas feitas na prefeitura com foco na EREER, mas serve como amostragem do pequeno número de dissertações e teses pautando assuntos pertinentes à área de estudo e objeto aqui propostos.

De acordo com Reinhart Koselleck (2014) qualquer história tem uma articulação temporal e o presente possui a especificidade de ter em si as três dimensões temporais, tendo a possibilidade de verificar o que permanece, o que se modifica e o que é específico. Deste modo, ao analisarmos as apropriações dos sujeitos nos processos de implementação da política municipal de EREER e dos sentidos de História desenvolvidos por eles neste percurso histórico, acontece a articulação dessas representações do presente com o passado. Em suma, como aponta Maíra Andrade (2016, p.11), importa “compreender a História desse presente, averiguando qual passado se relaciona com o presente analisado e quais as possibilidades de futuro que este presente nos permite almejar”.

Assim, para além de estabelecer o recorte temporal da pesquisa no presente, François Dosse (2012) aponta que a História do Tempo Presente tem especificidades metodológicas que permitem ao historiador perceber que o presente é composto de traços de um passado que o influencia acintosamente, extrapolando definições simplistas de ruptura e continuidade entre estas duas esperas temporais.

Neste sentido, a Lei Federal 10.639/03 complementa e altera a LDB e inclui História e cultura afro-brasileira e africana nos currículos de todos os níveis de ensino em todas as áreas,

prioritariamente Artes, História e Geografia. A partir de então, tornou-se obrigatório o ensino das temáticas supracitadas. Deste modo, o Estado em suas esperas de poder assumiu a existência de disparidade histórica de oportunidades entre negros e brancos no Brasil, deliberando que a educação, em especial o espaço escolar, constitui terreno preferencial para mudança desta realidade. Reconheceu a ausência da temática nos currículos escolares e as práticas racistas que perpetuam estereótipos resultam em subalternação dos saberes das populações africanas e afro-brasileiras (BRASIL, 2003).

### **BREVE REVISÃO**

Ao longo de catorze anos desde a promulgação da Lei Federal 10.639/03, muitos trabalhos no campo do ensino de História se dedicaram a pensar as implicações da lei nos espaços escolares e na disciplina, bem como os avanços e dificuldades ainda presentes na agenda dos historiadores e professores de História.

Além dos aspectos envolvendo a legislação, pesquisas tem focalizado também a recepção da Lei por parte do corpo docente nas escolas, visto que as leis não postas em prática se transformam em textos mortos, perdendo sentido. Observar o caminho entre a emergência da legislação até sua efetivação (ou não) na escola é fundamental para avaliarmos o percurso de inserção da temática nos espaços educacionais. Júnia Pereira (2008) traz este relevante debate quando aponta que o eixo da recepção é campo delicado e caro ao ensino de História como área de conhecimento.

Para Circe Bittencourt (2003, p. 34), a finalidade do ensino de História tem sido a construção da identidade nacional e do povo brasileiro desde o século XIX, questão que remete à necessidade de “pensar a identidade nacional em seu sentido plural, por vezes antagônico, e nos diversos momentos em que se destaca como projeto educacional”. Por fim, considera que, ao refletirmos sobre identidade nacional e ensino de História, nos deparamos com alguns problemas que perpassam a transformação nas concepções de identidade nacional e os usos políticos que influenciaram as escolhas sobre determinados conteúdos escolares. Neste sentido, o campo da História abarca disputas por memória.

Memória aqui entendida, de acordo com Renata Valentim e Neide Trindade (2011), não como um conjunto de traços do passado, mas viva, presente e repleta de subjetividades. Sendo assim, a memória assume função de destaque para perpetuar, ou não, padrões de

conduta e espaços de ser e estar no mundo. Por isso, a importância de recorrermos à memória de diferentes atores na elaboração das políticas de diversidade em Florianópolis e então desenvolvermos as análises pertinentes, percebendo que os silenciamentos também falam e tem poder.

Dada a trajetória do ensino de História em nosso país que, durante um longo percurso, pautou-se em escolhas explícitas e conscientes pela invisibilidade de afrodescendentes e outros grupos não normativos, e com o advento da Lei Federal 10.639/03, o Governo Federal, no uso de suas atribuições e instâncias, elaborou e publicou outros documentos para subsidiar uma transformação no ensino de História, ponto que nos cabe neste estudo.

A Educação das Relações Étnico-Raciais consta na agenda de instituições e movimentos comprometidos com uma educação plural e engajada na construção de um país igualitário em oportunidades para todos. Todavia, a partir da Conferência de Durban no ano 2001<sup>2</sup> e, em especial, com a alteração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) (BRASIL, 1996) por meio da Lei Federal 10.639/03 (BRASIL, 2003), esta questão ganhou destaque e virou obrigação, em especial, para os profissionais envolvidos com o processo educativo em seus diversos níveis e modalidades.

Willian Robson Soares Lucindo (2008), ao mapear as experiências educacionais de afrodescendentes na Primeira República em São Paulo, encontra no Centro Cívico Palmares, criado na década de 1920, a maior expressão de preocupação com a escolarização de afros, uma vez que no regimento do Centro a primeira função da instituição era educar. Estes espaços ganham destaque, pois as escolas mantidas pelo Estado tinham o intuito de manter as condições de subalternidade dos afros em relação aos brancos, cristalizando através da educação hierarquias e distinções do período escravista no Brasil. Assim, o autor pondera que a “educação brasileira é caracterizada como alienante, produtora de valores hegemônicos e cumpre a função de treinar os diversos papéis sociais, sem nenhuma reflexão sobre a construção histórica deles” (LUCINDO, 2008, p. 26).

Pensando no ensino de História e cultura afro-brasileira e africana, convém primeiramente ponderar que a criação da Lei Federal 10.639/03 (BRASIL, 2003) foi fruto de intensa mobilização da sociedade civil, organizada através do Movimento Negro, porque a

---

<sup>2</sup> A partir da Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, ocorrida na cidade de Durban – África do Sul, 2001, o Estado brasileiro assumiu publicamente a dívida histórica com a população de origem africana nascida no país e se comprometeu com a criação de políticas de reparação diante das desigualdades existentes no país, marcadas pela questão racial.

LDB havia negado que a prática educativa se pauta na reprodução dos estigmas e problemas de nossa sociedade: racista, ainda sob parâmetros das teorias racialistas<sup>3</sup> do século XIX.

A partir da sanção da referida lei, o Estado lançou diversos documentos que objetivam conscientizar, explicar e orientar os profissionais da educação para a efetivação da proposta em termos práticos. Dentre eles podemos citar: as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana*; *Orientações para a Educação das Relações Étnico-Raciais*; *Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*; *Plano Nacional de Educação e Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*.

Em âmbito local, a Lei Municipal 4446/94 atesta o diálogo existente entre os gestores da educação municipal e a sociedade civil organizada, contribuindo para que Florianópolis assegurasse na legislação tal preocupação pertinente. Com a Lei Federal 10.639/03, a Lei Municipal ganhou maior notoriedade e, como desdobramento em âmbito local para a efetivação da implementação das Diretrizes de EREER, foi criado em 2005 o Programa Diversidade Étnica com intuito de gerir e fomentar a política volta à Educação das Relações Étnico-Raciais

Quijano (2005) aponta que o lugar marcado aos afros na América Latina e no mundo tem bases muito antigas, que remontam à colonização e à criação de espaços de poder e dominação, ocupados pelos descendentes de colonizadores europeus, autodenominados brancos. O autor justifica a dominação por meio de teorias hierarquizantes da população, fator influente ainda nos dias atuais na escola, estruturada de forma excludente e, dentro desta lógica, racista em sua estrutura e origem. Assim, sugere pensarmos a escola sob outra lógica, questionando a própria estrutura brasileira, desde o início de sua colonização e as bases capitalistas da exploração do território e da mão de obra das populações de origem africana,

---

<sup>3</sup> Estas teorias ganharam força com as tomadas de territórios por parte dos europeus na África, Ásia e América como forma de hierarquizar os seres humanos, colocando-os numa escala hierarquizada de evolução por meio de argumentos como o tamanho do crânio e a cor da pele. Buscavam, neste sentido, justificar a colonização e a pretensa superioridade europeia. Biologicamente falando, estas teorias já foram superadas, mas, continuam pautando distinções que acabam tendo sérios reflexos sociais. Consultar: SCHWARCZ, Lilia Moritz. **O Espetáculo das Raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil do século XIX**. São Paulo: Cia das Letras, 1993.

fundamentais para o enriquecimento da Europa a partir da exploração física e simbólica dos demais povos; expropriados de lugar, cultura, memória e sofrendo os impactos da violência discursiva, quando perdem o direito inclusive de falar e viver sobre si.

Mbembe (2014), em *Crítica da Razão Negra*, apresenta caminho semelhante, ao pensar como o discurso e a linguagem formam signos e significantes europeus, no intuito de conduzir ao mundo o ideal sobre si próprios e os “outros”, de modo que todos os povos pudessem perceber o ser europeu como superior e desenvolvido. Através do discurso e da criação de teorias, de categorias sobre povos, somos hoje resultado de uma colonização e uma violência discursiva e prática. Assim, apresenta o conceito de “devir-negro do mundo”, versando sobre um negro forjado historicamente na Modernidade, de como as pessoas de pele escura, ou precarizadas, são vistas a partir disso, com atribuição de uma moral, construída historicamente, e que reduz pessoas à aparência física, destituindo-as de humanidade.

Estes sujeitos são os mesmos ainda hoje subalternizados e lutam por visibilidade através das legislações educacionais sobre a diversidade. Analisar sua presença e luta por inserção social, sob a ótica destes estudos, possibilitam que evidenciemos espaços de disputa, privilégio e poder.

Trazendo este debate para a realidade brasileira, Telles (2003) pontua que a composição da sociedade ainda esconde, por meio do mito da democracia racial<sup>4</sup> arraigado, um cruel sistema de diferenciação social que se origina no fenótipo, ultrapassando mesmo a questão de classe social, hierarquizando a sociedade e a escola como instituição que abriga pessoas com diferentes experiências. Assim, os direitos civis e políticos são prejudicados por um sistema de educação que oferece dois pesos e duas medidas para brancos e afros.

Nos momentos de requisição de condições de acesso aos direitos, vem à tona o discurso pautado no imaginário de que somos todos iguais e formamos um país composto por uma mistura de raças ditas fundadoras, ou que as desigualdades são oriundas exclusivamente dos recursos materiais.

A escola, como lugar de produção e reprodução de representações desta sociedade, não escapa à esta realidade em que a branquitude<sup>5</sup> é marcante. Neste espaço, as manifestações

---

<sup>4</sup> De acordo com Antônio Sérgio Alfredo Guimarães (2006), a democracia racial é a crença de que o Brasil foi construído através da mistura de três povos – brancos, afrodescendentes e indígenas e que estes vivem harmonicamente, sem preconceito ou hierarquização de culturas e espaços sociais de atuação.

<sup>5</sup> Lourenço Cardoso (2008), define que a branquitude é acima de tudo um espaço de privilégio, uma vez que ao se despir de sua raça o branco assume papel normativo, desobrigado de se colocar na condição de opressor em

racistas e preconceituosas são frequentes e muitos professores e gestores ainda argumentam a não necessidade do debate e do ensino de História e cultura africana e afro-brasileira, bem como de ERER.

O desafio de outra epistemologia para o enfrentamento das desigualdades implica conhecimento sobre o racismo incrustado em teorias surgidas como biológicas, manifestadas atualmente de forma sociológica em uma engrenagem complexa, já abordada. Encontrar uma alternativa para a noção de raça está aqui pontuado na adoção do termo afrodescendente, afro e populações de origem africana para referência aos “negros”. Assim ampliamos as possibilidades de suas experiências para além da escravidão e devolvemos humanidade aos sujeitos do passado e do tempo presente (CARDOSO; RASCHE, 2014, p. 14-17).

Martha Abreu e Hebe Mattos (2008), ao refletirem sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais, apontam que o texto tende a colocar uma cultura negra e africana em oposição a um padrão cultural europeu e branco. As autoras do artigo vão ao encontro do que Stuart Hall (2013) apresenta como possibilidade de discussão, quando sugerem pensar a cultura e as identidades como categorias historicamente construídas, portanto fruto de processos históricos, acreditando que a adoção deste viés abre caminhos para uma efetiva educação para a diversidade.

O desafio está em apresentar a temática sem racializar o estudo ou trazer as culturas africanas ou afro-brasileiras como superiores, usando como instrumento de comparação padrões de civilidade, construídos em uma lógica eurocêntrica. Procuramos questionar, no ensino de História africana e de cultura afro-brasileira, a formulação de uma identidade pensada como universal ou racializada, que invisibiliza as experiências dos demais. Portanto, como bem aponta Anderson Oliva (2013), necessitamos discutir e problematizar as identidades para dar visibilidade às experiências culturais e estudo dos pilares dos povos africanos e afro-brasileiros.

---

uma sociedade racista como a brasileira. Ao se tornar invisível no debate das relações raciais por não se definir no espaço racializado, acaba colocando todos que não são iguais a si na condição de “outro”, de “minorias”, principalmente no que diz respeito aos espaços de poder e riqueza. Neste sentido, quando abordamos a ideia de uma escola como espaço da branquitude, institucionalmente racista, falamos de uma escola que não questiona os padrões estabelecidos, ou que perpetua estes arquétipos e certamente qualquer uma das duas possibilidades configuram escolhas, caminhos com intencionalidade pedagógica.



## **METODOLOGIA**

Em primeiro lugar, será preciso submeter a pesquisa ao Comitê de Ética da Universidade do Estado de Santa Catarina, uma vez que tem como fonte a realização de entrevistas, com sujeitos maiores de 18 anos, entre gestores e militantes do Movimento Negro que, de alguma forma, se envolveram nos processos de implementação das políticas de diversidade na Rede Municipal de Florianópolis.

Pesquisar sob as premissas do Tempo Presente, implica em considerar que, como defende Dosse (2012), é preciso posicionar-se na escrita, criando campo de diálogo entre a academia e a sociedade. Neste sentido, ao analisarmos as entrevistas de gestores e militantes dos movimentos sociais, será necessário deixar explícito quais referenciais lançaremos mão. É necessário que haja engajamento do pesquisador na defesa de seu posicionamento ideológico.

Precisamos ouvir a voz dos sujeitos e analisar os lugares de enunciação de suas concepções a respeito da História, do mundo e da vida no mundo, ou seja, seus sentidos de História. Sob esta perspectiva conhecer o território do qual emergem seus discursos torna-se fundamental para análise do discurso. Por isso, será realizado estudo da legislação pertinente e do Movimento Negro, para que tenhamos maior entendimento de seus lugares de fala.

Desse modo, podemos recrutar os estudos de Rüsen (2001) para lidarmos com os conceitos operativos próprios do fazer História: a construção da narrativa, análise documental e a compreensão temporal são elementos caros ao campo da História. Na perspectiva de ouvir a voz de outros sujeitos que se colocarão a protagonizar as suas narrativas, a história oral e a memória.

A memória enquanto uma constituição coletiva que se ressignifica na experiência dos sujeitos, nos reporta a querer ouvir os testemunhos e refletiremos sobre os esquecimentos e mesmo sobre os silêncios, enfim tratar com as subjetividades. Alessandro Portelli (1996), pondera que:

nossa tarefa não é, pois, a de exorcizá-la, mas (sobretudo quando constitui o argumento e a própria substância de nossas fontes) a de distinguir as regras e os procedimentos que nos permitam em alguma medida compreendê-la e utilizá-la. Se formos capazes, a subjetividade se revelará mais do que uma interferência; será a maior riqueza, a maior contribuição cognitiva que chega a nós das memórias e das fontes orais.

Sabemos não ser possível recuperar a totalidade do passado, nenhum historiador/a conseguiria tal façanha. Empregaremos a História Oral como um método de pesquisa que privilegia as fontes testemunhais e a fala dos sujeitos em ação. Para Lucilia Delgado (2003), é uma metodologia voltada à produção de saberes, sendo que o compartilhamento de lembranças, através do registro narrativo, propicia e implica no movimento de escutar e falar. Lidamos com uma metodologia científica, pensando o seu significativo movimento de produção de fonte – depoimentos e narrativas. Assumimos a força da História Oral na perspectiva de pensar seus desdobramentos para a construção da pesquisa histórica.

Para análise de documentos normativos em âmbitos municipal e nacional sobre Educação Básica e EREER utilizamos o viés trazido por Carvalho (2013):

Na perspectiva de análise que dotamos a crítica às desigualdades raciais na realidade brasileira aponta para a EREER como forma de política de promoção da igualdade racial a ser implementada no país, como forma de justiça social que deve ser meta. As mudanças propostas por estas políticas depararam-se com um contexto no qual os significados das políticas de diversidade étnico-racial são diversamente interpretados e integrados e via de regra se antepõem à ausência de informação e formação, a formas de hierarquização racial bastante arraigadas o que define, para o âmbito educacional, a necessidade de serem compreendidos por gestores/as, pesquisadores/as da temática e/ou integrantes dos movimentos negros.

A citação acima traz em si a abordagem do Ciclo de Políticas (BALL, 2009), pois não é possível pensar as políticas sem considerar o contexto em que são pensadas e todas as lutas travadas desde sua aprovação até a efetivação prática (ou não) no chão da sala de aula, visto os complexos movimentos de interpretações e conflitos neste trajeto, impeditivos de qualquer possível linearidade. Portanto, os estudos de diferentes pensadores que nos auxiliem na compreensão das relações sociais e raciais existem no país constituem aportes bibliográficos importantes para a análise dos documentos da pesquisa e construção da narrativa da tese.

## REFERÊNCIAS

ABREU, Martha; MATTOS, Hebe. Em torno das “Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana”: uma conversa com historiadores. **Revista Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, vol. 21, nº 41, janeiro-junho de 2008, p. 5-20.

ANDRADE, Maíra Pires. **Qual África?** A História das áfricas e a prática de ensino nos estágios supervisionados da Udesc (2000-2015). Texto apresentado para a Banca de Qualificação do Curso de Mestrado em História, Universidade do Estado de Santa Catarina, 2016.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional:** lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação Edições Câmara, 1996.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 10.639/03, de 09 de janeiro de 2003.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira". Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/L10.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm)>. Acesso em: 27 Fev. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes curriculares nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.** MEC/SECAD, 2004. Disponível em: <<http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/10/DCN-s-Educacao-das-Relacoes-Etnico-Raciais.pdf>>. Acesso em: 10 Jun. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais.** Brasília: SECAD, 2006. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/orientacoes\\_etnicoraciais.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/orientacoes_etnicoraciais.pdf)>. Acesso em: 10 Jul. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Etnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana.** Brasília, DF, 2012. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=1852-diretrizes-curriculares-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=1852-diretrizes-curriculares-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 15 jun. 2016

CARDOSO, Lourenço. **O branco "invisível":** um estudo sobre a emergência da branquitude nas pesquisas sobre as relações raciais no Brasil (Período: 1957-2007). Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) - Faculdade de Economia e Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra. Coimbra, 2008.

CARDOSO, Paulino de Jesus Francisco. Multiculturalismo e Políticas de Ação Afirmativa: Luta pela Promoção de Igualdade Racial no Brasil. In: CARDOSO, Paulino de Jesus Francisco; RASCHE, Karla Leandro. **Formação de Professores:** produção e difusão de conteúdos sobre história e cultura afro-brasileira e africana. Florianópolis: DIOESC, 2014.

CARDOSO, Paulino de Jesus Francisco. **A Lei 10.639/03:** significados e desafios na luta anti-racista no Brasil. Disponível em: <http://multiculturalismoepopulacoesafricanas.blogspot.com.br/2007/11/desafiosdaimplntaao-da-lei-10639-03.html> Acesso em: 20 de set de 2016.

CARVALHO, Thaís Regina de. **Políticas de promoção da igualdade racial na rede municipal de educação infantil de Florianópolis/SC**. 2013. 267 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2013. Disponível em: <<http://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/30243/R%20-%20D%20-%20THAIS%20REGINA%20DE%20CARVALHO.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 16 jun. 2016.

CERRI, Luiz Fernando. Os conceitos de Consciência Histórica e os desafios da Didática da História. **Revista de História Regional**. v. 6, n. 2, p: 93-112, 2001.

DELGADO, Lucilia A. N. **História oral e narrativa: tempo, memória e identidades**. Disponível em: <file:///D:/Documentos/MESTRADO/Lucilia%20de%20Almeida%20Delgado%20-%20historia%20oral.pdf>. Acesso em 19 mar.2017.

DOSSE, François. História do Tempo Presente e Historiografia. **Revista Tempo e Argumento**. Florianópolis, v. 4, n. 1, p. 5 – 22, jan/jun. 2012. Disponível em <<http://www.redalyc.org/pdf/3381/338130378002.pdf>> Acesso: 18 de mar de 2017.

FONSECA, Thais Nivia de Lima e. **História e Ensino de História.**, 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

GUIMARÃES, Manoel Luiz Salgado. Escrita da história e ensino de história: tensões e paradoxos. In: ROCHA, Helenice A. B.; MAGALHÃES, Marcelo de S.; GONTIJO, Rebeca (Org.): **A escrita da história escolar: memória e historiografia**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2009.

HALL, Stuart. **Da diáspora: identidades e mediações**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

KOSELLECK, Reinhart. **Estratos do tempo: estudos sobre a História**. Rio de Janeiro: Contraponto, Ed.PUC-RJ, 2014.

LUCINDO, Willian Robson Soares. A educação no processo abolicionista. **Linhas**, Florianópolis, v. 9, n. 1, p. 146-148, jan./jun. 2008. Disponível em: <<http://www.periodicos.udesc.br/index.php/linhas/article/viewFile/1398/1195>>. Acesso em: 20 maio. 2016.

MBEMBE, Achille. **Crítica da razão negra**. Antígona, 2014.

MONTEIRO, Ana Maria. **Professores de história: entre saberes e práticas**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007.

MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o racismo na escola**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental, 2005.

PEREIRA, Junia Sales. Reconhecendo ou Construindo uma Polaridade étnico-identitária? Desafio do Ensino de História no imediato contexto pós Lei n. 10639. **Revista Estudos Históricos**, v. 21, n. 41, 2008.

PORTELLI, Alessandro. A Filosofia e os Fatos: Narração, interpretação e significado nas memórias e nas fontes orais. **Revista Tempo**. Rio de Janeiro, vol. 1, n.º. 2, 1996, p. 59-72. Disponível em:  
file:///D:/Documentos/MESTRADO/Alessandro%20Portelli%20%20sobre%20mem%C3%B3ria%20e%20Hist%C3%B3ria%20Oral.pdf. Acesso em 19 mar.2017.

QUIJANO, Aníbal. **Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina**. In: <<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/lander/pt/Quijano.rtf>>. Acesso em: 25 mai. 2016.

RÜSEN, Jörn. **Narrativa histórica: fundamentos, tipos, razão**. In: BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende; SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Jörn Rüsen e o ensino de história. Curitiba: Ed. UFPR, 2011. p. 93-108.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **O Espetáculo das Raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil do século XIX**. São Paulo: Cia das Letras, 1993.

TELLES, Edward Eric. **Racismo à brasileira: uma nova perspectiva sociológica**. Rio de Janeiro: Fundação Ford, 2003.

TRINDADE, Zeide Araújo & VALENTIM, Renata Patricia Forain. Sobre Memória, Representação e Identidade Social: alguns aspectos teóricos. **Revista Polis e Psique**, volume 1., n2, 2011, p.60-72. Disponível em:  
file:///D:/Documentos/MESTRADO/mem%C3%B3ria%20e%20representa%C3%A7%C3%A3o.pdf. Acesso em: 19 mar.2017.