



**INSTITUTO LATINO-AMERICANO DE  
ARTE, CULTURA E HISTÓRIA (ILAACH)**

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM  
HISTÓRIA (PPGHIS)**

**O ENSINO DE HISTÓRIA AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA EM  
PERSPECTIVA: UMA ANÁLISE DOS RELATOS E MEMÓRIAS DE  
DOCENTES NO ALTO SOLIMÕES (AMAZONAS, 2003-2023)**

Robert Renner Bicharra Barbosa

Foz do Iguaçu  
2025



**INSTITUTO LATINO-AMERICANO DE ARTE,  
CULTURA E HISTÓRIA (ILAACH)**

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA  
(PPGHIS)**

**O ENSINO DE HISTÓRIA AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA EM  
PERSPECTIVA: UMA ANÁLISE DOS RELATOS E MEMÓRIAS DE  
DOCENTES NO ALTO SOLIMÕES (AMAZONAS, 2003-2023)**

Robert Renner Bicharra Barbosa

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal da Integração Latino-Americana, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em História.

Orientador: Prof. Dr. Evander Ruthieri da Silva Saturno.

Foz do Iguaçu  
2025

ROBERT RENNER BICHARRA BARBOSA

**O ENSINO DE HISTÓRIA AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA EM PERSPECTIVA: UMA  
ANÁLISE DOS RELATOS E MEMÓRIAS DE DOCENTES NO ALTO SOLIMÕES  
(AMAZONAS, 2003-2023)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação  
em História da Universidade Federal da Integração  
Latino-Americana, como requisito parcial à obtenção do  
título de Mestre em História.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Orientador: Prof. Dr. Evander Ruthieri da Silva Saturno  
UNILA

---

Profa. Dra. Lucia Helena Oliveira Silva  
(UNESP)

---

Prof. Dra. Tereza Maria Spyer Dulci  
(UNILA)

Foz do Iguaçu, 03 de abril de 2025

Catálogo elaborado pelo Setor de Tratamento da Informação  
Catálogo de Publicação na Fonte. UNILA - BIBLIOTECA LATINO-AMERICANA - CENTRAL

B238e

Barbosa, Robert Renner Bicharra.

O ensino de história africana e afro-brasileira em perspectiva: uma análise dos relatos e memórias de docentes no Alto Solimões (Amazonas, 2003-2023) / Robert Renner Bicharra Barbosa. - Foz do Iguaçu, 2025.

163 fls.: il.

Universidade Federal da Integração Latino-Americana, INSTITUTO LATINO-AMERICANO DE ARTE, CULTURA E HISTÓRIA (ILAACH), Programa de Pós-Graduação em História.

Orientador: Evander Ruthieri da Silva Saturno.

1. Negros - Condições sociais. 2. História - Estudo e ensino. 3. África - História. 4. Movimentos sociais - Amazonas. I. Saturno, Evander Ruthieri da Silva. II. Título.

*Dedico esta dissertação de Mestrado a todos os negros e negras deste país e do Estado do Amazonas, este que não tiveram/têm a oportunidade de estudar.*

## AGRADECIMENTO

Em primeiro lugar, agradeço a Deus e à minha mãe, Verônica da Costa Bicharra, aos meus sobrinhos, Sebastião e Victoria. Saibam que é, nós, por nós, apenas. Não deixaria de destacar minha avó Lucíola (*in memoriam*); desde sua partida, os domingos perderam sentido.

Agradeço ao meu professor orientador, Evander Ruthieri Saturno da Silva, não só pela constante orientação ao longo dos dois anos de mestrado, mas, sobretudo, pela sua amizade, atenção e compreensão durante o caminhar desta dissertação. Meus votos de gratidão.

Aos professores que contribuíram com a minha formação no Programa de Mestrado em História da Universidade Federal da Integração Latino-Americana, Prof.<sup>a</sup> Dra. Tereza Maria Spyer Dulci, Prof. Dr. Tiago Bonato e Prof. Dr. Alexandre Camera Varella, que ministraram aulas no primeiro ano de mestrado, deixo minhas saudações. Dentre outros, minhas saudações ao colegiado do programa.

As professoras da banca, Profa. Dra. Lucia Helena Oliveira Silva e a Prof. Dra. Tereza Maria Spyer Dulci agradeço pelas orientações que perpassam essa pesquisa.

Agradeço aos colegas/amigos com quem pude construir novos laços, compartilhar saberes e experiências enquanto pessoa e pesquisador, em especial Nathália Santos, Yaru Mills Siqueira, Rodrigo Queiroga e Paula Fernanda.

Durante meus estudos, agradeço à professora Jane Carmen Barroso Eufrazio, até então na Secretaria de Educação de Amaturá, pela confiança e oportunidade no período em que estive em Foz do Iguaçu. Sou grato pela sua ajuda, mesmo à distância, enquanto profissional.

Ao meu amigo de ofício, que concluiu a graduação comigo e atravessou o país para fazer o mestrado, minhas saudações a Alexandre Araújo. Mesmo com seu jeito durão e personalidade forte, além de uma inteligência admirável, compartilhei ideias e dores. Obrigado pela amizade.

Agradeço ao dono do Sudacas Bar, em Foz do Iguaçu, um bar frequentado por universitários, onde pude vivenciar os anseios e expectativas dos unileros sob o prisma da embriaguez. No meu primeiro ano de mestrado, de segunda a sexta, mantinha o foco integralmente na UNILA, e aos finais de semana, meu ponto de embriaguez era o Sudacas.

Agradeço às minhas bases profissionais, do colegiado de História do Centro de Estudos Superiores de Tefé (CEST/UEA), que contribuíram com a minha formação enquanto historiador, em especial a Tenner Abreu e Alcemir Teixeira, com os quais mantive laços e vínculo afetivo mesmo após concluir a graduação.

Ao meu amigo particular, que sempre me apoiou, Elielton Felix, meu irmão, que viajou comigo para o Estado do Paraná, ele a trabalho em Curitiba e eu a Foz do Iguaçu para estudar e fazer o mestrado. Agradeço também a Patrick Pereira e Waldstein Bicharra, por me auxiliarem em um

momento difícil na reta final da dissertação.

Agradeço ao meu cacique, José Evilásio de Andrade dos Santos, e ao povo Kambeba do município de Amaturá, que vive uma luta de resgate e resistência de sua cultura e identidade, assim como à presidente da Associação dos Povos Kambebas em Amaturá, Elizângela Ferreira, pela atenção e comprometimento na luta e regulação documental.

Agradeço aos meus amigos de infância, Daniel Reis e Francemir Ataíde, com quem compartilhei meus sonhos e metas. Agradeço também ao meu amigo Lucas Vivaldi, que em 2024 acompanhou meus anseios e desesperos, com a carga de trabalhar e estudar.

Agradeço a todos, direta e indiretamente, aos que não são citados, mas que passaram pela minha vida e contribuíram com suas vivências. Agradeço ao CNPq, pelo financiamento que tornou possível esta pesquisa.

Agradeço à Universidade Federal da Integração Latino-Americana e às políticas de cotas, pela oportunidade de estudar e concretizar mais um grau acadêmico em uma universidade pública, gratuita e de qualidade. Mesmo com os desafios, levo comigo as características desta universidade e uma linha de pesquisa voltada a pensar uma epistemologia sul/global latino-americana.

*É necessário sempre acreditar que o sonho é possível, que o céu é o limite e você é imbatível. Racionais Mc's*

## RESUMO

Esta dissertação tem como objetivo analisar a aplicação da Lei 10.639/2003 no Alto-Solimões, estabelecendo um diálogo com o Movimento Negro, suas implicações e pautas na conquista da referida lei. Para tanto, o primeiro capítulo visa historicizar e compreender o Movimento Negro como sistematizador e educador de suas pautas até a implementação da Lei 10.639/2003. Nesse sentido, destaco autores que se debruçam sobre a dinâmica desse movimento na luta por emancipação e conquistas políticas, a saber: Domingues (2007), Pereira (2010), Albuquerque Filho (2006), Soares (2016). Dentre esses, destaca-se Gomes (2017), que entende o Movimento Negro como educador e sistematizador de suas conquistas. No segundo capítulo, propõe-se abordar brevemente a Historiografia regional, tratando da presença negra no Amazonas. Em seguida, são destacados os Projetos Pedagógicos dos Cursos de Licenciatura em História da Universidade Federal do Amazonas (UFAM) e da Universidade do Estado do Amazonas (UEA). No terceiro capítulo, a análise foca na aplicação da Lei 10.639/2003 nos municípios do Alto-Solimões (2003-2023), como Tabatinga, Benjamin Constant, São Paulo de Olivença, Amaturá, Santo Antônio do Iça, Tonantins, Jutai e Fonte Boa. A discussão se concentra no campo historiográfico do Tempo Presente, trazendo para esse debate autores como François Dosse (2012), Marieta de Moraes Ferreira (2000) e Lucília de Almeida Neves Delgado (2013). Além disso, a metodologia da História Oral será utilizada, com base em Verena Alberti (2005, 2013), Paul Thompson (1992), Janaina Amado e Marieta de Moraes Ferreira (2006).

**Palavras-chave:** Movimento Negro; Ensino de História; História da África; Amazonas.

## ABSTRACT

This dissertation aims to analyze the application of Law 10.639/2003 in Alto-Solimões, having a dialogue with the Black Movement between implications and agendas in the conquest of said law, from this, the first chapter aims to historicize and understand the Black Movement as a systematizer and educator of its agendas until the application of Law 10.639/2003, through this way I highlight authors who focus on understanding the dynamics of this movement in the fight for emancipation and political achievements, being: Domingues (2007); Pereira (2010) Alburquerque; Filho (2006) Soares (2016). Among these authors, Gomes (2017) stands out for understanding the Black Movement as an educator and systematizer of its achievements. Then, in the second chapter, we propose to address a brief parameter on regional Historiography, dealing with the black presence in Amazonas, then, we highlight the Pedagogical Projects of the Bachelor's Degree Courses in History at the Federal University of Amazonas - UFAM and the State University of Amazonas - UEA, and moving on to the third chapter, we direct the analyses of the application of Law 10.639/2003 in the municipalities of Alto-Solimões (2003-2023), being Tabatinga, Benjamin Contante, São Paulo de Olivença, Amaturá, Santo Antônio do Iça, Tonantins, Jutaí and Fonte Boa, having its discussion of the historiographical field in the present time. When dealing with this field, I bring authors who focus on this discussion, François Dosse (2012); Marieta de Moraes Ferreira (2000); Lucilia de Almeida Neves Delgado (2013), aligned with the use of the Oral History methodology, Verena Alberti (2005), (2013); Paul Thopsom (1992); Janaina Amado; Marieta de Moraes (2006).

**Key words:** Black Movement; History Teaching; History of Africa; Amazonas.

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1.....	90
----------------	----

**LISTA DE TABELAS**

Tabela 1 – Projetos que antecedem a Lei nº 10.639/2003

---



## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Disciplinas optativas do Curso de História – UFAM (SIGLAS, CRÉDITOS E CARGAS HORÁRIAS).....	79
Quadro 2 – Núcleo de Formação específica – estudos integradores.....	80
Quadro 3 – Núcleo de Formação Complementar – Disciplinas Optativas.....	82
Quadro 4 - Disciplina obrigatória na matriz Curricular dos cursos de História da UEA – 4º semestre.....	83

INTRODUÇÃO 16

CAPÍTULO 1: MOVIMENTO NEGRO E EDUCAÇÃO: ENTRE ARTICULAÇÕES E LUTAS, NA EFETIVAÇÃO DA LEI 10.639/2003. 30

- 1.1 Movimento Negro Brasileiro: entre pautas e emancipação, ator educador da sua própria história. **Erro! Indicador não definido.**
- 1.2 O movimento negro: articulações educacionais e sinuosidades na luta antirracista. 32
- 1.3 Das articulações as efetivações de políticas educacionais: uma luta antirracista e políticas educacionais na virada do século XX para o XXI. 37
- 1.4 O movimento negro e a guinada dos anos de 1970 e 1980: luta antirracista e contestação à democracia racial. 44
- 1.5 Dos projetos lei (PL) e projetos de lei do senado (PLS) que antecedem a lei 10.639/2003: das pautas a personagem negros que articularam essas ementas. 48

CAPÍTULO 2: A PRESENÇA NEGRA NO AMAZONAS: DOS DEBATES HISTÓRIOGRÁFICOS AOS IMPACTOS NA FORMULAÇÃO DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS. 62

- 2.1 A presença negra no Amazonas: de um breve balanço historiográfico, as novas facetas da historiográfica. 62
- 2.2 O movimento negro no Amazonas: das lutas pela visibilidade de um povo afrodescendente em Manaus (décadas de 1970-1980). 73
- 2.3 Ensino de história africana e afro-brasileira e formação de professores no Amazonas. 76
- 2.4 Projeto Pedagógico do Curso de História da Universidade Federal do Amazonas (UFAM): PROJETO PEDAGÓGICO 2006 - DIURNO E NOTURNO. 79
- 2.5 Projeto Pedagógico do Curso de História da Universidade Federal do Amazonas (UFAM): PROJETO PEDAGÓGICO 2019 - DIURNO E NOTURNO. 80

CAPÍTULO 3: A HISTÓRIA AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA NA ESCOLA: UMA ABORDAGEM DOS RELATOS DOS PROFESSORES DA REDE PÚBLICA NOS MUNICÍPIOS DO ALTO SOLIMÕES-AM. 86

- 3.1 A interiorização e as extensões das pesquisas históricas e o tempo presente: o Alto-Solimões em perspectiva. 86
- 3.2 Identidade amazônica e as populações afrodescendentes no Amazonas. 88
- 3.3 História africana e afro-brasileira na escola: memórias e narrativas de professores no Alto Solimões. 92
- 3.4 Diagnóstico dos sujeitos da pesquisa. 93
- 3.4.1 *Trajetórias e formação docentes.* 97
- 3.4.2 *Como fazer, como ensinar: ensino de História da África e a luta dos negros no Brasil.* 105

CONSIDERAÇÕES FINAIS. 117

REFERÊNCIAS 120

ANEXOS 123

## INTRODUÇÃO

A Lei nº 10.639/2003,<sup>1</sup> que estabeleceu a obrigatoriedade do ensino de História cultura afro-brasileira e africana em todas as escolas do Brasil, foi um marco para a comunidade negra no Brasil, tendo em vista as cicatrizes deixadas pelo passado de escravidão, as articulações para as pautas da luta antirracistas no pós-abolição, e o processo de efetivação cidadã de sujeitos na formação da sociedade brasileira. Ela resulta da articulação e luta do movimento negro por uma educação inclusiva e antirracista, além da recuperação da memória histórica acerca do lugar de africanos e afrodescendentes na formação do Brasil, os quais, durante muito tempo, foram invisibilizados ou marginalizados, sendo ainda associados unicamente à ótica da escravização.

Aprovada como resultado de décadas de lutas e reivindicações dos movimentos negros no Brasil, Lei nº 10.639/2003 alterou a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, também conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que definiu e regularizou a organização da educação brasileira com base nos princípios presentes na Constituição de 1988. Posteriormente, foi retificada pela Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008, que incluiu, no currículo oficial da rede de ensino nacional, a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”<sup>2</sup>.

Embora esta dissertação delimite os estudos que tratam a Lei nº 10.639/2003, considerando uma lacuna ao tratar desse espaço/tempo, tem como base verificar a construção da Lei nº 10.639/03 em um espaço de poucas referências e adensa, nesse contexto, com as narrativas de docentes que trabalham com o ensino.

Convém frisar que nesses vinte anos da promulgação dessa Lei, muitos questionamentos ainda surgem, tendo em vista a sua aplicação em todo o território nacional, considerando-se os desafios e os avanços do ensino e da pesquisa de história africana e afrobrasileira. Desse modo, o objetivo principal desta pesquisa incide sobre a região do Amazonas, e de modo mais específico, aos municípios do Alto Solimões, ao analisar as narrativas e memórias de professores de educação básica; por isso, a problemática central visa conectar e contextualizar as memórias e narrativas dos docentes da região do Alto Solimões ao contexto mais amplo das lutas e reivindicações de movimentos sociais, a exemplo do movimento negro, no qual culmina com a aprovação da Lei nº 10.639/2003.

Em articulação a essa problemática, delineio como objetivos específicos para a investigação,

---

<sup>1</sup> A Lei nº 10.639, promulgada em 9 de janeiro de 2003 (Brasil, 2003), alterou a Lei nº 9.394/1996, e estabeleceu as diretrizes e bases da educação nacional, para oficializar a obrigatoriedade do ensino de história da África e história e cultura afro-brasileira na rede de ensino. A lei determina que o conteúdo programático inclua “[...] o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política” (Brasil, 2003).

<sup>2</sup> Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm)

mapear o processo histórico de consolidação das leis, a partir de uma reflexão sobre os rumos do movimento negro no Brasil ao longo do século XX e, sobretudo, em sua relação com a educação; as reverberações do movimento negro no Amazonas, e a implementação de disciplinas e conteúdos relacionados à lei nos cursos de formação de professores; e, por fim, a análise dos testemunhos de docentes da educação básica na região do Alto Solimões, problematizando-os a partir de suas memórias e narrativas.

Para o desenvolvimento da pesquisa, optei por uma abordagem qualitativa, tendo por base os aportes metodológicos da História Oral, com o fito de problematizar os depoimentos de docentes, suas trajetórias e memórias enquanto sujeitos/fontes deste estudo. Esses testemunhos consistem na documentação principal da pesquisa.

A partir das narrativas, pretende-se problematizar experiências e o conhecimento sobre como tem sido a atuação com as políticas afirmativas e os processos históricos de reparação, em específico o ensino de História da África e História e cultura afro-brasileira, considerando-se que sua implementação resultou de décadas de lutas e demandas dos movimentos negros no Brasil pelo resgate e valorização das histórias e memórias afro-diaspóricas, fomentando assim uma análise de práticas docentes, em particular ao tratar da referida temática no contexto escolar e universitário, considerando a sua importância na e para a formação da sociedade brasileira. Portanto, segundo Petrônio Domingues (2007), a pesquisa considera que o conceito de “movimento negro” abarca “a luta dos negros na perspectiva de resolver seus problemas na sociedade abrangente, em particular os provenientes dos preconceitos e das discriminações raciais, que os marginalizam no mercado de trabalho, no sistema educacional, político, social e cultural” (Domingues, 2007, p. 101).

Ao historicizar esse processo de aplicação da Lei, antes de ir a campo entrevistar os docentes, destacarei a análise de outro *corpus* documental, que são os dossiês e projetos parlamentares que antecedem a promulgação da Lei nº 10.639/03. Esses documentos, salvaguardados no acervo digital da Câmara dos Deputados, possibilitam mapear as discussões e lutas políticas em torno do processo de implementação do ensino de História africana e afrodescendente em âmbito nacional.

Nesse sentido, esta análise busca entender as propostas, e/ou seus textos para incluir demandas da comunidade negra no Brasil, em especial aquelas que fazem com que entendamos como ela foi pensada até a sua promulgação. Além disso, permitem pensar o campo da lei e da justiça como um espaço de conflitos e dissensos, e como lugar de articulação de movimentos sociais e de grupos historicamente marginalizados. Ademais, inspirando-se em referenciais oriundos da História Social, também observo o campo da legislação como território marcado por relações de poder e atrelado às experiências de grupos sociais<sup>3</sup>.

---

<sup>3</sup> THOMPSON, Edward. **Costumes em comum**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998; LARA, Silvia Hunold; MENDONÇA, Joseli. **Direitos e Justiça no Brasil**: Ensaio de História Social. Campinas: UNICAMP, 2006.

Diante dessa observação, mapeamos os dossiês relacionados a sete projetos de leis, o primeiro documento analisado é o projeto nº 678 de 1988 (Paulo Paim). Em seguida, o segundo é o nº 857 de 1988 (Benedita da Silva). E o terceiro projeto de Lei nº 859 d 1995 (Humberto Costa). O quarto, Lei nº 75/1997 (Abdias do Nascimento) e o quinto projeto, Lei nº 259 de 1999 (Ester Grossi e Bem-Hur Ferreira). Por sua vez, o sexto é a Lei nº 1.332/1983 (Abdias do Nascimento) e o último Projeto de Lei nº 18/1994 (Benedita da Silva) <sup>4</sup>.

Com a análise desses projetos, propõe-se entender as articulações e o pioneirismo das propostas, em particular, no processo de legitimar uma emenda parlamentar, com o objetivo da obrigatoriedade dessa temática nas universidades e/ou escolas públicas, tendo em vista o processo de reparação histórica almejado pelo movimento negro no Brasil, além do combate ao racismo. Posteriormente, é abordado o estado da arte desta pesquisa e suas dimensões no processo de historicização.

Além disso, é destacada a historiografia regional, ao apresentar as pesquisas sobre a presença negra no Amazonas. Quanto a essa historiografia, aponta-se os avanço nas universidades na formação de professores de História, incluindo a temática em destaque, apurada em um conjunto documental que a consiste em analisar os Projetos Políticos Curriculares (PPCs) e ementas de disciplinas das universidades públicas do Amazonas, como a Universidade Federal (UFAM), Campus Capital; a Universidade Estadual do Amazonas (UEA), Centros de Estudos Superiores – de Tefé e Parintins, como campus que abrangem a formação docente em Licenciatura em História no referido estado. Desse modo, buscamos entender o processo de formação dos docentes em História a partir da análise dos currículos.

Desse modo, a pesquisa busca, “além dos aspectos normativos que orientam tais propostas, mapear o lugar da História africana e afrodescendente nos componentes curriculares, com ênfase nos ementários e nas bibliografias indicadas nos documentos.”<sup>5</sup> Até porque, ao considerar os PPCs

---

<sup>4</sup> Seguem os projetos de Lei: Brasil. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei n.678, de 24 de maio de 1988**. Estabelece a inclusão da matéria ‘História Geral da África e do negro no Brasil’ como disciplina integrante do currículo escolar obrigatório. Brasília, DF, 1988; Brasil. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei n.259, de 11 de março de 1999**. Dispõe sobre a obrigatoriedade da inclusão, no currículo oficial da Rede de Ensino, da temática ‘História e Cultura Afro Brasileira’ e dá outras providências. Brasília, DF, 1999; Brasil. Câmara dos deputados. **Projeto de Lei n.857, de 5 de junho de 1988**. Inclui a disciplina "História e Cultura África" nos currículos que especifica. Brasília, DF, 1988; Brasil. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei n. 859, de 8 de setembro de 1995**. Dispõe sobre a obrigatoriedade de inclusão, no currículo oficial da Rede de Ensino, da disciplina "História da Cultura Afro-Brasileira" e dá 'outras providências. Brasília, DF, 1995; Brasil. Senado Federal. Projeto n. 75, 17 de maio de 1997. Dispõe sobre medidas de ação compensatória para a implementação do princípio da isonomia social do negro. Brasília, DF, 1997; Brasil. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei n. 1.332, 14 de junho de 1983**. Dispõe sobre ação compensatória, visando a implementação do princípio da isonomia social do negro, em relação aos demais segmentos étnicos da população brasileira, conforme direito assegurado pelo artigo 153, parágrafo primeiro, da constituição da república. Brasília, DF, 1983; Brasil. Senado Federal. Projeto de Lei n. 18, 22 de fevereiro de 1994. inclui a disciplina 'história e cultura da África' nos currículos que especifica. Brasília, DF, 1995.

<sup>5</sup> SILVA, Evander Ruthieri. Ensino de História da África e a Lei n. 10.639/2003 no Paraná: observações acerca dos cursos de licenciatura em História. **Acta Scientiarum: Human and Social Sciences**, v. 44, 2023, p. 2

como construções sociais<sup>6</sup> (Goodson, 2012), repletos de implicações sociais e políticas, busca-se fornecer um olhar inicial sobre as reverberações da Lei nº 10.639/2003 na formação de docentes de educação básica no Amazonas.

Assim, seguindo analisar o *locus* da pesquisa, retratado a partir de dados do IBGE, faço um apontamento do quantitativo dos povos indígenas, pretos e pardos na região do Alto Solimões. Isto é, visando fomentar e responder uma lacuna sobre a aplicação da Lei nº 10.639/2003 no Alto Solimões. Por fim, apresento a análise dos relatos e memórias de docentes, dando ênfase a um silêncio que a historiografia vem superando, no qual o destaque são as dinâmicas escolares, em especial ao tratar o ensino de história africana e afro-brasileira

.....

De início, convém destacar que o campo teórico-metodológico dessa pesquisa dialoga com a História Oral e a História do Tempo Presente, ancorando-se, ainda, ao conceito de memória coletiva e narrativa. A partir de meados de 1990, foi percebido uma ampliação nos usos da História Oral como metodologia de pesquisa. Baseado nessa premissa, a História Oral enquanto metodologia permite analisar os sujeitos que ocupam o espaço e o tempo histórico contemporâneos, bem como seus processos de reelaboração e/ou problematização do passado, a partir do testemunho oral com sujeitos vivos que participaram de contextos pertinentes ao tempo presente.<sup>7</sup>

Nesse sentido, trata-se de uma abordagem que possibilita dialogar com a chamada “História do Tempo Presente”, com o propósito de analisar e compreender os processos e/ou sujeitos históricos, ponderando os desdobramentos desses processos no tempo, entre o passado e o presente. Desse modo, convém frisar que esta pesquisa se insere no campo historiográfico do tempo presente e, conforme pontua o historiador François Dosse, “a história do tempo presente está na intersecção do presente e da longa duração. Esta coloca o problema de se saber como o presente é construído no tempo” (2012, p. 6).

Portanto, cabe destacar que esse campo historiográfico se debruça sobre as problemáticas da história do tempo presente e, para este estudo, busco compreender a implementação do ensino de História da África e História e cultura afro-brasileira a partir das vivências de sujeitos que estão inseridos no sistema educacional. Cabe destacar, como processo de reparação histórica, entre o

---

<sup>6</sup> Goodson, I. F. **Currículo: teoria e História**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

<sup>7</sup> Adiante, apresentarei a discussão acerca do uso da História Oral como metodologia. Segue a indicação de referência para essa discussão, em contexto dos debates teóricos da metodologia, no qual fundamento com pesquisadores e historiadores que se dedicam aos fundamentos da História Oral: THOMPSON, Paul, **A voz do passado: História Oral**/ Paul Thompson; tradução Lólio Lourenço de Oliveira. – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992; ALBERTI, Verena. **Fontes orais: história dentro da história**. In PINSKY, C. B. **Fontes Históricas**. São Paulo, contexto, 2005. ALBERTI, Verena. **Manual de história oral**. 3ª ed. rev. atual. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2013. 384p; AMADO, Janaina; MARAES, Marieta de. **Usos & abusos da história oral**. 8ª ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006.

passado e/ou presente, através da Lei nº 10.639/03 e como foi percebido, além das mudanças que atravessaram o tempo histórico desses/sobre esses sujeitos da pesquisa.

Ademais, apresentado o direcionamento do objeto da pesquisa, no âmbito de analisar da aplicação da Lei nº 10.639/03, nas escolas públicas dos municípios do Alto-Solimões, como: Fonte Boa, Jutaí, Tonantins, Santo Antônio do Iça, Amaturá, São Paulo de Olivença, Benjamin Constan, Atalaia do Norte, Tabatinga, no estado do Amazonas, proponho entender o funcionamento das estruturas educativas que se fazem presente na referida região do estado, analisando as narrativas dos docentes que estão inseridos no sistema de educação básica, lançando um enfoque nas suas trajetórias, para tentar compreender os caminhos da efetivação de uma política educacional e/ou de reparação no âmbito social, cultural. Isto é, quanto ao combate e/na efetivação da luta antirracista, além de entender as mudanças proposta nessas abordagens historiográficas com sujeitos vivos que estão inseridos nesses processos contemporâneos.

Os sujeitos desta pesquisa serão professores que vivenciam esse sistema educativo no interior do Amazonas. Essa delimitação se dará a dois professores de História para cada município,<sup>8</sup> sendo 1 (um) que tenha mais de 20 (vinte) anos de práticas educacionais e como ele(s) percebem essas mudanças. O outro sujeito será um professor que esteja adentrando no sistema educacional, buscando-se, com isso, abordar a formação, assim como o contato com a temática África, entre problemáticas que possibilitem analisar as vivências desses sujeitos, em um recorte cronológico que compreenda suas trajetórias entre 2003 e 2023.

As escolas selecionadas para a pesquisa são instituições consolidadas, em funcionamento há mais de 15 ou 20 anos em cada município, tendo clareza que muitos dos municípios abarcados pela pesquisa possuem mais de três escolas, e que os docentes se desdobram para preencher suas cargas horárias na atividade escolar. No que diz respeito a abordagem da modalidade, será o ensino fundamental (anos finais) e médio nas instituições de ensino. É importante destacar que essas são delimitações possíveis, para que esta pesquisa alcance tais sujeitos mediante o processo de aplicação do roteiro de entrevistas. Afinal, ao lançar mão dessa metodologia, abre-se um conjunto de possibilidades para a pesquisa no tempo presente. Deste modo, conforme Delgado e Ferreira (2013):

A História Oral tem possibilitado o registro de inúmeras narrativas, que são importantes construções memoriais, individuais e coletivas. São diferentes sujeitos e testemunhas da história que, estimulados por historiadores e profissionais de áreas afins à história, relatam suas experiências de vida, as quais se convertem em documentos passíveis de crítica e análise. Em outras palavras, narrativas e testemunhos são identificados como registros relevantes – como documentos – que podem contribuir para um melhor embasamento da

---

<sup>8</sup> Considerando os primeiros contato com os sujeitos da pesquisa, em Tabatinga e Benjamin Constant, os professores que foram entrevistados eram de outras áreas do conhecimento, tendo sua formação em Geografia, Ciências Agrárias, Letras. Eles estavam lotados na disciplina de História e foram entrevistados.

história do tempo presente<sup>9</sup>.

Com o avanço da realização das pesquisas acerca do uso da História Oral, é importante mencionar o pioneirismo de países que se debruçaram sobre esse método. A visto disso, é destacada a produção científica nos Estados Unidos<sup>10</sup> e no México,<sup>11</sup> que tiveram importantes laboratórios de História Oral criados a partir da metade do século XX.

Paralelamente, a História Oral também se desenvolveu na Europa, com a coleta de relatos, pesquisas e transcrições de testemunhos sobre a Segunda Guerra Mundial na Alemanha (Alberti, 2005). No Brasil, a História Oral consolidou-se principalmente em meados da década de 1990, embora essa metodologia tenha adentrado o espaço acadêmico brasileiro já na década de 1970. Esse avanço foi resultado da superação e/ou ampliação dos debates acerca do presente e do passado na História, direcionando-se ao passado como um momento que abriu novas possibilidades para o estudo da história do século XX, além de dar voz a sujeitos que antes não tinham espaço ou importância na historiografia (Alberti, 2005).

Convém destacar que a metodologia da História Oral possibilitou problematizar a concepção de documentos, desde a chamada “história metódica” ou “positivista”, produzida no século XIX. Isso porque, naquele contexto, privilegiavam-se os documentos escritos, considerados portadores da objetividade necessária ao estudo científico do passado, em detrimento dos testemunhos orais, vistos como excessivamente subjetivos e, portanto, ineficazes para a investigação histórica.

Além disso, a utilização da metodologia da História Oral para esta pesquisa almeja articular memória e narrativa, ao considerar esse último conceito como fundamental na compreensão da forma como os sujeitos históricos atribuem sentido à sua experiência no tempo,<sup>12</sup> e também porque, conforme enfatiza a historiadora Verena Alberti, “ao contar suas experiências, o entrevistado transforma aquilo que foi vivenciado em linguagem, selecionando e organizando os acontecimentos de acordo com determinado sentido”<sup>13</sup>.

Este processo foi longo até a afirmação dos estudos da História Oral, pois ela era validada com desconfiança e, muitas vezes, desqualificada por historiadores ortodoxos (Alberti, 2005).

---

<sup>9</sup> DELGADO, Lucilia de Almeida Neves; FERREIRA, Marieta de Moraes Ferreira. História do tempo presente e ensino de História. **Revista História hoje**, v. 2, n° 4, p. 19-34, 2013, p. 28

<sup>10</sup> “Em 1973 surgem a Oral History Review, publicação da norte americana Oral History Association, fundada em 1966, e a revista Oral History, da Oral History Society britânica. Nesse período também foram publicados alguns manuais de História oral, especialmente nos Estados Unidos, com o propósito de estabelecer padrões na coleta e no tratamento de entrevistas” (Alberti, 2005, p.159).

<sup>11</sup> “No final da década de 1950, o Instituto Nacional de Antropologia do México começou a registrar as recordações dos chefes da Revolução Mexicana (1910-11), trabalho que foi intensificado por Alicia Olivera e Eugenia Meyer, nas décadas de 1960 e 1970” (Alberti, 2005, p. 157).

<sup>12</sup> RICOEUR, Paul. **Tempo e Narrativa** v. 3: o tempo narrado. São Paulo: WMF Martins, 2010.

<sup>13</sup> ALBERTI, Verena. **Narrativas na História Oral**. Anais Eletrônicos do XXII Simpósio Nacional de História. João Pessoa: ANPUH, 2003, p. 1

Contudo, esse cenário foi superado e, em meados dos anos 90, a metodologia da História Oral ganhou destaque no panorama nacional, especialmente com a popularização do uso de gravadores de áudio portátil, o que permitiu que a gravação de entrevistas contribuísse para a ampliação dos acervos, dando destaque às pesquisas históricas comprometidas com a produção de documentos e fontes. Além disso, é possível também observar, para além de uma ampliação de pesquisas que utilizam a História Oral enquanto metodologia, a ocorrência de certo movimento de institucionalização do método no Brasil, em especial a partir da criação da Associação Brasileira de História Oral, criada em 1994.

Portanto, com a ampliação dos debates epistemológicos e historiográficos, o século XX foi marcado por um processo de dilatação da noção de “documento histórico”, mobilizados pelos historiadores e historiadoras ao investigarem a experiência humana ao longo do tempo. Naquele momento, a História Oral se consolidava metodologicamente como nova possibilidade na produção de fontes e coleta de documentos orais e analisada pelos historiadores. Neste sentido, conforme Verena Alberti (2013):

A entrevista adquiriu estatuto de documento, mas isso não quer dizer que a História Oral tenha se ajustado aos ditames da história “positivista”. Ao contrário: trata-se de tomar a entrevista produzida como documento, sim, mas deslocado o objeto documentado: não mais ao passado ‘tal como efetivamente ocorreu’, e sim as formas como foi e é apreendido e interpretado<sup>14</sup>.

Em articulação à metodologia da História Oral, destaco ainda a incorporação, na historiografia, de reflexões acerca da memória coletiva, em especial ao se considerar os processos sociais de reelaboração ou ressignificação do passado a partir dos testemunhos. Para esta pesquisa, entendo a História Oral como possibilidade de problematização da memória, considerando-se, como afirma Michael Pollak, que “a memória é um fenômeno construído social e individualmente, quando se trata da memória herdada, podemos também dizer que há uma ligação fenomenológica muito estreita entre a memória e o sentimento de identidade” (Pollak, 1992, p. 204).

Esses fundamentos estão relacionados ao exercício de problematização e análise crítica dos documentos, instância essencial à “operação historiográfica” (expressão de Michel de Certeau). Neste momento, lanço enfoque na História Oral, sobretudo em relação às entrevistas, à transcrição, ao seu caráter de fonte para análise, e a sua utilidade como documento transcrito<sup>15</sup>. Portanto, segundo Le Goff (2012), “o documento que, para a escola histórica positivista do fim do século XIX e do

---

<sup>14</sup> ALBERTI, Verena. **Manual de história oral**. 3ª ed. rev. atual. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2013, p. 26

<sup>15</sup> Por trás desses vestígios, e/ou produção das fontes orais, busco a problematização desta pesquisa. Ao afirmar March Bloch, “Já o bom historiador se parece com o ogro da lenda. Onde fareja carne humana, sabe que ali está a sua caça” (Bloch, 2001, p. 40).

início do século XX, será o fundamento do fato histórico, ainda que resulte da escolha, de uma decisão do historiador, parece apresentar-se por si mesmo como prova histórica” (Le Goff, 2012, p. 510).

Buscando compreender a escolha do historiador na construção da produção historiográfica, na preservação de algo e na escolha do que se deseja problematizar e/ou analisar, Le Goff (2012) ressalta a diferença entre monumento e documento. O autor avalia o primeiro como intencional, de querer recordar: obras, documentos oficiais que solidifiquem o poder. Já os documentos têm um sentido de prova, sendo, na produção historiográfica, bastante utilizados pela escola metódica, como detentores do rastro histórico. Segundo esse paradigma, a análise do historiador é neutra e deve conter e/ou apresentar uma perspectiva de progresso (positivista).

Essa abordagem serviu para ampliar a discussão acerca da análise de fontes históricas, do direcionamento ao documento/monumento, ao estender os documentos para além dos escritos. Neste caso, a História Oral faz parte desse procedimento de se tratar e analisar as fontes e os testemunhos históricos como um documento produzido que se torna monumento, sendo assim, dotado de elementos de intencionalidade e especificidades que possibilitam a investigação acerca de um dado contexto histórico.

Portanto, em relação à superação e ampliação da/e definição tradicional de documentos como registros escritos, a História Oral se apresenta como um método importante nos estudos acerca de conjunturas e transformações sociais ocorridas na virada do século XX para o XXI. Em especial, ressalta-se o potencial da História Oral para a compreensão das ações e demais aspectos da vida de indivíduos, que hoje passam a ser percebidos enquanto sujeitos, agentes históricos e de transformações do meio social em que estão inseridos.

Dessa forma, a consolidação da História Oral enquanto metodologia possibilitou também a recuperação de testemunhos de grupos sociais que, até certo tempo, ficavam isentos da historicização. Segundo Le Goff (2012).

O novo documento, alargado para além dos textos tradicionais, transformado – sempre que a história quantitativa é possível e pertinente – em dado, deve ser tratado como um documento/monumento. De onde a urgência de elaborar uma nova erudição capaz de transferir este documento/monumento do campo da memória para o da ciência histórica<sup>16</sup>.

Partindo dessa perspectiva, o uso da História Oral reforça a ampliação de documentos a ser/serem considerados para a pesquisa histórica. Além disso, trata-se de uma metodologia de pesquisa que não exclui outros tipos de documentos, compreendendo que as narrativas orais podem

---

<sup>16</sup> LE GOFF, Jaques. **História e memória**. Tradução Bernardo Leitão... [et al.]. 6ª ed. Campinas, SP: Editora da Unicampe, 2012, p. 522

ser mutuamente complementadas com outras formas de narrativas.

É com este olhar que direciono tal método de pesquisa para o Amazonas, de modo que se tenha destaque às mudanças e às novas possibilidades de se entender essas estruturas e processos sociais, em especial a partir do uso da História Oral com sujeitos que fazem parte desta pesquisa. Destaco ainda a importância da metodologia em foco. “[...] a oralidade pode trazer valiosas contribuições para a compreensão da Amazônia, das Amazônia ou mesmo da Amazônia profunda” (Bezerra; Santos, 2023, p.10). Nessa premissa, há a busca da difusão da pesquisa científica na região e contribuições em torno do que se problematiza e é posto como objeto a ser estudado<sup>17</sup>.

Contudo, como mencionado, o objetivo desta pesquisa se delimita a problematizar a Lei 10.639/03 e sua aplicação nas escolas de educação básica do Alto-Solimões, com docentes que atuam nessas instituições, para historicizar esse processo de mudanças no sistema educacional – social, cultural no processo de reparação histórica. Essa abordagem visa preencher certas lacunas no campo historiográfico amazonense, especialmente no que diz respeito à história do tempo presente, haja vista que visa também contribuir aos estudos sobre a presença negra no Amazonas<sup>18</sup>.

Portanto, esta pesquisa se insere no campo da história do tempo presente, com o cuidado de entender os processos de mudanças no ambiente escolar e histórico na região do Alto Solimões, no Amazonas. Na esteira desse entendimento, alguns debates teóricos decorrem da análise e/ou do compromisso com a pesquisa histórica, ao abordar questões subjetivas. Trata-se, como mencionado, da memória individual e coletiva como um debate teórico na fomentação desta análise historiográfica, observadas as críticas superadas referentes aos sujeitos e suas colocações subjetivas, mas que não deixam de ter sua importância para a análise e pesquisa científica, sobretudo por se tratar de sujeitos vivos que vivenciaram tal estrutura e/ou conjuntura, dependendo do objeto que se deseja analisar.

Neste sentido, ao tratar da memória individual e de sua ligação com a memória coletiva, o sociólogo francês Michael Pollak entende que os eventos são estruturas fundamentais, e que a memória é seletiva e subjetiva, considerando também que sua composição contém uma dimensão de natureza da ordem social. Em vista disso, “a memória é um fenômeno construído social e individualmente; quando se trata da memória herdada, podemos também dizer que há uma ligação fenomenológica muito estreita entre a memória e o sentimento de identidade” (POLLAK, 1992, p.

---

<sup>17</sup> Tendo em vista a preocupação de trabalhar com temáticas contemporâneas e fazer o uso da história oral para o contexto Amazônico, pretendo acompanhar o trabalho dos historiadores: BEZERRA, César Aquino; SANTOS, Tiago Fonseca dos. história oral, memória e seus significados para história na/da Amazônia. In. Os 200 anos de Independência e seus significados para a Amazônia / Francisca Deusa Sena Costa, Anderson Viera Moura (organizadores). Curitiba: CRV, 2023. 146 p (coleção ANPUH-AM, v2).

<sup>18</sup> Destaca-se os trabalhos de SILVA JUNIOR, Juarez Clementino da. PRESENÇA NEGRA NO ESTADO DO AMAZONAS: a contribuição dos arquivos do TJAM. **LexCult**: revista eletrônica de direito e humanidades, [S.l.], v. 4, n. 2, p. 409-427, set. 2020. ISSN 2594-8261. MELO, Patricia Alves. MELO, Patricia Alves. **O fim do silêncio: presença negra na Amazonia**. 2ª ed. Ver. e ampl. Curitiba: CRV, 2021.

204).

Portanto, a memória se configura como parte constituinte das narrativas fornecidas pelos entrevistados. Com base nisso, a metodologia da História Oral, que será o principal método empregado na realização da pesquisa, será mobilizada por meio de entrevistas abertas, realizadas em torno de um tema central e com base em questões semiestruturadas.

Seguindo essa dimensão metodológica do “fazer das entrevistas”, a pesquisa orienta-se pelas propostas metodológicas da historiadora Verena Alberti, que sugere que “o trabalho de produção de fontes orais pode ser dividido em três momentos: a preparação das entrevistas, sua realização e seu tratamento. A preparação das entrevistas inclui o projeto de pesquisa e a elaboração dos roteiros de entrevistas” (Alberti, 2005, p. 171-172).

Por se tratar da aplicação da Lei nº 10.639/2003 no ensino básico, buscamos, mediante análise das narrativas dos professores, que serão coletadas durante as entrevistas, entender esses processos educacional para além das mudanças dos currículos, permitindo entender a partir das práticas docentes, a educação como memória social.

Desse modo, segundo Demartini (2006, p.100) as “memórias da educação poderiam ser as memórias que acompanham toda aprendizagem dos indivíduos, realizada ao longo da vida, seja em casa, no trabalho, na escola, pelos meios de comunicação de massa ou em associação.” Esta questão nos conduz a uma reflexão e análise que leva em conta aspectos pertencentes ao universo educacional, além do exame de como a memória tem sido (re)produzido acerca desse espaço – o da escola, lançando mão da análise de contextos históricos e de como se interligam ao tempo presente.

O método de ouvir sujeitos não é novo, uma vez que as primeiras tentativas de se preservar e valorizar a história, e que trouxeram questões para os debates no campo da história enquanto ciência, fazem parte da teoria da história, muito antes desta se constituir propriamente como disciplina. Aponta-se Heródoto e Tucídides como precursores da historiografia grega de sua época, na forma de difundir as erudições de seu tempo por meio do uso de relatos na preservação e valorização das experiências de seu cotidiano para a construção de história/memórias e sua difusão em praça pública (Funari; Silva, 2008).

Visto isso, apresentaremos no próximo item o roteiro de entrevista sistematizado para a ida a campo, pautado na estrutura das perguntas e problemáticas que perpassam a análise, e na reflexão ao problematizar e descrever as entrevistas com os sujeitos da pesquisa.

.....

O roteiro de entrevistas teve como objetivo direcionar a problemática desta pesquisa, para assim, analisar as narrativas, experiências e memórias de professores da rede pública de ensino nos municípios da região do Alto Solimões – Amazonas, tendo como tema principal o ensino de História

da África e História e Cultura Afro-Brasileira, a partir dos impactos da implementação da Lei nº 10.639/03 e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais. Esse direcionamento se dará aos professores de História que atuam nessa região do Alto-Solimões.

Seguindo critérios, o objetivo será selecionar 2 (dois) sujeito/professores, nos devidos municípios do Alto-Solimões-Amazonas. O questionário é do tipo semiaberto com intuito de explorar as experiências ações dos professores no ambiente escolar/educacional, a partir de suas memórias e narrativas.

Refletir sobre esse tema contribui para dimensionarmos o papel dos movimentos sociais, para a fomentação de uma proposta de Lei, até a sua promulgação e/ou aplicação em contexto escolar. Esse processo de historicização tem importante inserção no combate ao racismo, à marginalização e violência racial, bem com quanto a invisibilização da história e memória afrodescendente no interior do Amazonas.

Nesse sentido, o roteiro de entrevista se organiza sobre um questionário, que tem como proposta auxiliar nas descrições das perguntas, contendo um cabeçalho para preencher: Nome; Idade; Formação/Universidade; Ano de conclusão; Atuação no ambiente escolar. Além disso, as perguntas estão divididas em três subtemas:

1. Formação dos sujeitos da pesquisa (docentes): direcionar as perguntas para a trajetória formativa dos professores;
2. Práticas e desdobramentos da aplicação da Lei 10.639/03: questões específicas para analisar como a temática africana e afro-brasileira é abordada no ambiente escolar;
3. Temática indígena: inclui perguntas abertas relacionadas à especificidade geográfica da região, com alusão à temática indígena, considerando sua regulamentação como Lei complementar.

Essas delimitações proporcionarão uma sistematização das entrevistas e um direcionamento das questões a temas pertinentes à pesquisa, como, por exemplo, práticas voltadas ao ensino de história africana e afrodescendente; ações relacionadas à educação para as relações étnico-raciais; e o ensino de história indígena.

Contudo, há um elemento de imprevisibilidade, pois as entrevistas podem proporcionar outros caminhos, que serão descobertos no processo de desenvolvimento da ida a campo. É importante esse cuidado, para que, no momento das descrições das entrevistas, as fontes orais resultem em análises consistentes e que não prejudiquem a pesquisa e o processo de historicização dessas fontes.

Considerando-se o roteiro das entrevistas a seguir, vale destacar que a problematização decorre em torno da formação: como e em que momento os sujeitos tiveram acesso à temática da

história africana e afro-brasileira; como essa temática era abordada em sua formação e atuação; e se isso ocorreu no processo de formação básica ou apenas na graduação.

O segundo passo consiste em perceber como está sendo essas mudanças, a partir dos entrelaces da memória individual e coletiva<sup>19</sup> desses sujeitos, e como elas se relacionam ao contexto sociopolítico das lutas do movimento negro no Brasil e no Amazonas, especialmente nas lutas por uma educação antirracista.

**TABELA 1 – QUESTIONÁRIO COM AS PERGUNTAS DA ENTREVISTA.**

Tema I – Formação.	
1.	Ao longo da sua formação no ensino básico, como era abordado a temática sobre os estudos da África e dos Afrodescendentes?
2.	Você teve contato com o ensino da África no ensino básico e/ou apenas no processo de formação docente, a partir do que você lembra pode destacar como essa temática era tratada?
3.	Em que momento adquiriu conhecimento sobre a obrigatoriedade de conteúdos sobre o Ensino da África e do negro na formação da sociedade brasileira? Como sujeito histórico qual foi as mudanças que você presenciou a partir da Lei nº 10.639/2003?
4.	Você teve algum estudo sobre o conteúdo que se direcionava ao continente África na graduação, e/ou pós-graduação?
5.	Em que momento do ensino básico e/ou da sua formação na graduação foi colocada estas temáticas africanas/afrodescendente?
Tema II – Ensino da África e dos africanos, a luta dos negros no Brasil.	
6.	Em suas práticas didáticas, quais foram as mudanças ao trabalhar com temas envolvendo o estudo da África e dos negros na escola?
7.	O que você tem feito em atuação pedagógica e/ou contribuído para a garantia dos direitos a valorização da cultura étnico-racial, previsto na Lei nº 10.639/2003 (que estabelece a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e africanas nos currículos da educação básica)?
8.	De que maneira você identifica a contribuições da Lei nº10639/03 no que diz à convivência e respeito as diferenças no ambiente escolar?
9.	Há coerência na relação entre o que é exigido nos parâmetros curriculares e o que é ensinado nas escolas públicas?

<sup>19</sup> Em vista disso, Michael Pollak explica que: “a memória é um fenômeno construído social e individualmente, quando se trata da memória herdada, podemos também dizer que há uma ligação fenomenológica muito estreita entre a memória e o sentimento de identidade” (Pollak, 1992, p. 204).

10.	Como são planejadas as suas aulas no que diz respeito a História da África e/ou a contribuição dos Afrodescendentes na formação da sociedade brasileira?
Tema II – perguntas abertas a temática.	
11.	Tendo em vista a lei 10.639/03 e 11.645/08 que é uma lei que inclui a temática indígena, como é trabalhado em contexto local e regional essa temática?
12.	Como você se vê tendo que trabalhar essa temática e as especificidade de um limite conteudista do livro didático? Quando muitas das vezes é o único material que auxilia o andamento das atividades no interior do Amazonas, e suas especificidades problemas.

Fonte: Elaborada pelo autor.

\*\*\*

Conforme supramencionado, os sujeitos dessa pesquisa foram dois professores para cada município que integra a região do Alto-Solimões, no Amazonas. O questionário apresentado aos docentes foi do tipo semiaberto, com intuito de explorar as experiências e ações dos professores no ambiente escolar. Posteriormente, a análise das entrevistas teve como objetivo responder os anseios dos objetivos gerais e específicos desta pesquisa, no âmbito da aplicação da Lei nº 10.639/2003, nas escolas públicas dos referidos municípios.

As entrevistas foram desenvolvidas entre maio de 2024 a dezembro de 2024, tendo em vista o deslocamento até os devidos municípios: Fonte Boa, Jutaí, Tonantins, Santo Antônio do Iça, Amaturá, São Paulo de Olivença, Benjamin Constant, Atalaia do Norte, Tabatinga.

Ao tratar de dimensões históricas que esclarecem a aplicação da Lei nº 10.639/03 nos municípios do Alto Solimões-AM, considerando os docentes como sujeitos em movimento nesse processo de ressignificação, compreendemos que esses profissionais resistem em um espaço de disputa que, para a pesquisa em História e para a investigação proposta, deve ser problematizado também como um território da memória, no qual se define o que se deseja esquecer, lembrar ou apagar no processo de compreensão dos contextos históricos e dos rumos que a História segue.

## **CAPÍTULO 1: MOVIMENTO NEGRO E EDUCAÇÃO: ENTRE ARTICULAÇÕES E LUTAS, NA EFETIVAÇÃO DA LEI Nº 10.639/2003**

### **1.1 Movimento negro brasileiro: entre pautas e emancipação, ator educador da sua própria história**

Falar sobre o movimento negro no Brasil implica debruçar-se sobre um longo processo histórico, marcado por avanços e tensões políticas na conquista de direitos, na efetivação de pautas voltadas ao combate ao racismo, no embate entre direitos civis e políticas de Estado e na luta contra as cicatrizes do passado colonial e da escravidão.

Para abordar a história do movimento negro no Brasil e sua relação com os embates educacionais, é fundamental destacar as contribuições historiográficas e sociológicas de autores como Petrônio Domingues (2007), Wlamyra R. Albuquerque e Walter Fraga (2006), Nilma Lino Gomes (2017) e Humberto Rafael Silva (2017). Esses estudiosos, ao analisarem o protagonismo do Movimento Negro, fornecem referenciais historiográficos essenciais para este capítulo, que busca historicizar esse movimento a partir do conceito que Gomes (2017) denomina "Movimento Negro Educador". Esse conceito sistematiza e ressignifica as pautas do movimento, consolidando propostas para o combate ao racismo e promovendo a valorização dos saberes ancestrais na construção da identidade negra, bem como seu papel político na formação da sociedade brasileira e na luta antirracista.

Considera-se que essas pautas se consolidaram ao longo do século XX, sendo características das dinâmicas da República, marcadas por avanços e retrocessos no que tange às reivindicações da população negra no contexto das lutas por direitos civis e na inclusão dessas demandas na legitimação da agenda antirracista, a qual caracteriza a trajetória do movimento negro no Brasil.

Antes de analisar as leis que vêm sendo implementadas como políticas públicas de reparação histórica, faz-se necessário compreender as conjunturas sociais e políticas que levaram à formação do movimento negro. No caso do movimento negro no Brasil, o capítulo busca abordar as articulações envolvendo pautas educacionais que culminaram na aprovação da Lei nº 10.639/2003, em especial aquelas que consideram e valorizam a cultura, a sua identidade e ancestralidade vindo da África<sup>20</sup>.

Portanto, desde o início, parte-se do princípio de que tal legislação é considerada resultante de uma das pautas fundamentais desse movimento, e está relacionada às conquistas

---

<sup>20</sup> Cabe considerar a aplicação da Lei nº 10.639, promulgada em 9 de janeiro de 2003 (Brasil, 2003), alterou a Lei nº 9.394/1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para oficializar a obrigatoriedade do ensino de história da África e história e cultura afro-brasileira na rede de ensino. A lei determina que o conteúdo programático inclua “[...] o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política” (Brasil, 2003).

políticas e educacionais dos povos afrodescendentes que, a partir de muitas lutas, protagonizaram mudanças estruturais na promoção da igualdade e na construção de uma sociedade mais plural e democrática.

Além disso, considera-se o movimento negro como produtor de ciência que sistematiza o conhecimento na luta e efetivação das suas pautas levantadas,<sup>21</sup> combatendo as mazelas da escravidão e a negação desses sujeitos no processo histórico brasileiro. Por este caminho, propõe-se entender essas novas pautas como um marco educacional, fazendo o uso da institucionalização, em particular pelo uso dos direitos civis desses sujeitos.

Desse modo, busca-se, neste capítulo, estabelecer um diálogo com Nilma Lino Gomes, que compreende “o papel do movimento negro brasileiro como educador, produtor de saberes emancipatórios e um sistematizador de conhecimento sobre a questão racial no Brasil”<sup>22</sup> (Gomes, 2017, p.14).

Além dessas pautas, é possível perceber os desdobramentos do Movimento Negro no sentido de articular a conquista de direitos educacionais como parte do combate antirracista, compreendendo o racismo como um dos pilares arcaicos da estrutura institucional brasileira. Essa estrutura, ao longo da história, negou direitos civis aos povos africanos e afrodescendentes no período pós-abolição e em diferentes contextos republicanos.

Além da contribuição de Nilma Lino Gomes, fundamenta-se a trajetória do movimento negro como um processo histórico de resistências, protagonismo e luta. Nesse sentido, Petrônio Domingues (2007) ressalta que a história do movimento negro envolve a luta dos negros na perspectiva de resolver seus problemas dentro da sociedade abrangente, em especial aqueles derivados do preconceito e da discriminação racial, que os marginalizam no mercado de trabalho, no sistema educacional, político, social e cultural. Como afirma o autor:

A história do movimento negro envolve a luta dos negros na perspectiva de resolver seus problemas na sociedade abrangente, em particular os provenientes dos preconceitos e das discriminações raciais, que os marginalizam no mercado de trabalho, no sistema educacional, político, social e cultural (Domingues, 2007, p. 101).

Dessa forma, o movimento negro tem como fundamento a luta contra as mazelas herdadas da escravidão, como o racismo, as discriminações raciais e a marginalização no acesso ao trabalho e aos direitos civis. Esses processos de exclusão e violência foram aprofundados no contexto pós-

---

<sup>21</sup> É importante destacar a “pedagogia das ausências e das emergências” ao direcioná-la para refletir seu protagonismo na relação educação e movimento social. Indico a leitura de Gomes, Nilma Lino. **O movimento Negro Educador: saberes construídos na lutas por emancipação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

<sup>22</sup> GOMES, Nilma Lino. **O movimento Negro Educador: saberes construídos na lutas por emancipação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017, p. 14

abolição, perpetuando desigualdades estruturais que impactam a população negra até os dias atuais.

Assim, ao definir o movimento negro, pretende-se destacar suas articulações políticas e educacionais, bem como o contexto político que levou à formulação e implementação da Lei 10.639/2003, um marco na luta pela valorização da história e cultura afro-brasileira no sistema educacional.

## 1.2 O movimento negro: articulações educacionais e sinuosidades na luta antirracista

Pensar a articulação do movimento negro no Brasil implica procurar entender como as demandas foram pensadas de acordo com o tempo e o período, como esse movimento se caracteriza e/ou foi impulsionado para superar as cicatrizes deixadas pelo passado colonial e pela escravidão, e como as demandas da elite republicana pautaram-se em um “racismo científico” para substituir a população negra pela população “branqueada” na Primeira República. Um dos resultados disso envolve a construção de uma estrutura/instituições racistas,<sup>23</sup> que tentou apagar a presença do negro na formação da sociedade brasileira, além de negar seus direitos políticos e sociais. Apesar disso, a população negra se articula, entre pautas e demandas políticas. Segundo Domingues (2007),

para reverter esse quadro de marginalização no alvorecer da República, os libertos, ex-escravos e seus descendentes instituíram os movimentos de mobilização racial negra no Brasil, criando inicialmente dezenas de grupos (grêmios, clubes ou associações) em alguns estados da nação<sup>24</sup>.

Ao longo do período republicano, marcado no Brasil por avanços e retrocesso entre governos autoritários e redemocratização, de uma política neoliberal que não prioriza pensar o sujeito, o movimento negro vem se articulando, e propondo se inserir nos debates políticos institucionais nacional, pautado na educação e valorização da suas raízes afrodescendentes.

Em seguida, proponho compreender as etapas do movimento negro, com atenção especial para as articulações educacionais, a partir da efetivação de políticas antirracistas e na valorização da população negra e/ou sua inserção e efetivação de políticas de reparação histórica. Segundo Pereira (2010), “a importância dada à educação e a valorização de estratégias como a organização de encontros, conferências, centros de estudos etc. também podem ser observadas como elementos característicos do movimento negro brasileiro ao longo de todo o período republicano<sup>25</sup>”.

<sup>23</sup> Ao tratar do conceito de racismo, trago referência de: ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo estrutural**. São Paulo: Editora Jandaíra, 2021.

<sup>24</sup> DOMINGUES, Petrônio. Movimento Negro Brasileiro: alguns apontamentos históricos. **Revista tempo**, 2007, p. 103

<sup>25</sup> PEREIRA, Amílcar Araújo. “O Mundo Negro”: a constituição do movimento negro contemporâneo no Brasil (1970-1995), 2010, p. 87-88

Trata-se, aqui, de destacar os princípios que nortearam as tendências da luta antirracista no Brasil e como o movimento negro se organizou na luta pela recuperação e valorização de sua história e memória, pela conquista de direitos civis e pelo acesso à educação. Assim, para compreender o processo de organização e sistematização do movimento negro ao longo do período republicano, faz-se uso de um cadenciamento definido por Petrônio Domingues (2007), o qual considera que o movimento se organizou e/ou se caracterizou em quatro fases.

Nesse sentido, tendo a “primeira fase do movimento negro na era republicana (1889-1937), que ocorreu no momento imediatamente posterior à abolição, emergiram organizações de perfis distintos, tais como: clubes, grêmios literários, centros cívicos, associações beneficentes, grupos “dramáticos”, jornais e entidades políticas, as quais desenvolviam atividades de caráter social, educacional, cultural e desportiva, por meio do jornalismo, teatro, música, dança e lazer ou mesmo empreendendo ações de assistência e beneficência”<sup>26</sup>.

Neste primeiro momento, as articulações pautavam-se na organização institucional da integração do negro na sociedade, por meio de associações, agremiações e da construção de uma imprensa negra voltada à valorização de suas demandas e pautas. Convém destacar o importante papel da imprensa negra, principalmente nas primeiras décadas do pós-abolição, sobretudo na reivindicação de oportunidades educacionais, inclusão política e ascensão social para a população afro-brasileira. A imprensa negra, que ganhou forma principalmente em centros urbanos, como Rio de Janeiro, São Paulo e Porto Alegre, era marcada por “por certo nacionalismo que frisava a importância do negro para a formação nacional brasileira e por certo ideal de modernidade, muitas vezes transnacional, ligada à disciplina, ao trabalho, ao esporte, à educação e à música”<sup>27</sup>.

Na segunda fase (1945-1964), o movimento negro retomou sua atuação nos campos político, educacional e cultural. Por meio de organizações como a União dos Homens de Cor, criada em Porto Alegre em 1943, a Frente Negra Brasileira, fundada em São Paulo em 1931, e o Teatro Experimental do Negro, criado em 1944, passou-se a enfatizar a luta pela conquista dos direitos civis. Trata-se de organizações socioculturais e políticas que, a partir de posicionamentos políticos diversos, buscavam fornecer respostas às contradições vivenciadas em seu tempo, e simultaneamente buscavam incluir a população afrodescendente no projeto de nação.

A terceira fase (1978-2000) foi marcada pela proliferação de entidades negras, sendo a maior delas o Movimento Negro Unificado.<sup>28</sup> Por sua vez, a quarta fase, conforme descrito por Domingues (2007), estende-se cronologicamente desde meados dos anos 2000 até os dias atuais. Durante esse

---

<sup>26</sup> DOMINGUES, Petrônio. Movimento Negro Brasileiro: alguns apontamentos históricos. **Revista tempo**, 2007, p. 121.

<sup>27</sup> SANTOS, Rael Eugenio dos Santos. **A África na imprensa paulista (1923-1937)**. Dissertação de Mestrado em História. Niterói: UFF, 2012, p. 4.

<sup>28</sup> DOMINGUES, op. cit., 2007, p. 121

período, destaca-se a difusão das características simbólicas, artísticas e representativas da cultura negra e afrodescendente na formação da sociedade brasileira. Além disso, ressalta-se a valorização das vivências associadas a esse movimento cultural. Portanto, Domingues (2007) define:

Alguns elementos sinalizam que no início do terceiro milênio está se abrindo uma nova fase do movimento negro, com a entrada em cena do movimento hip-hop, por vários motivos. Trata-se de um movimento cultural inovador, o qual vem adquirindo uma crescente dimensão nacional; é um movimento popular, que fala a linguagem da periferia, rompendo com o discurso vanguardista das entidades negras tradicionais.<sup>29</sup>

Desse modo, ao pontuar as fases do movimento negro, considera-se que, ao longo desses períodos, diversos setores do movimento envolveram-se fortemente na criação de instituições, partidos e organizações de caráter cultural e político. Além disso, atuaram na denúncia e no combate ao racismo, bem como na problematização do mito da “democracia racial” promovido pelo Estado brasileiro.

Com relação à segunda fase da história do movimento negro no Brasil e às organizações como a União dos Homens de Cor ou a Frente Negra Brasileira, observa-se uma mobilização voltada à formação desses sujeitos enquanto agentes politizados, que enxergavam a educação como uma possibilidade de ascensão social e econômica e de integração à sociedade. Por meio de suas atividades associativas e da imprensa negra do período, organizações como essas promoviam a criação de escolas voltadas à formação educacional da população negra, incluindo escolas noturnas para trabalhadores. Assim, organizações como a União dos Homens de Cor difundiram-se por todo o território nacional. Além disso, convém frisar que a ação dessas organizações também se conectava a redes transnacionais de lideranças negras, principalmente nos Estados Unidos e no Caribe, na luta contra o racismo e a segregação.

Chama a atenção a escalada expansionista da UHC. Na segunda metade da década de 1940, ela abriu sucursal ou possuía representantes em pelo menos 10 Estados da Federação (Minas Gerais, Santa Catarina, Bahia, Maranhão, Ceará, Rio Grande do Sul, São Paulo, Espírito Santo, Piauí e Paraná), estando presente em inúmeros municípios do interior. Somente no estado do Paraná, a UHC mantinha contato com 23 cidades em 1948. Em linhas gerais, sua atuação era marcada pela promoção de debates na imprensa local, publicação de jornais próprios, serviços de assistência jurídica e médica, aulas de alfabetização, ações de voluntariado e participação em campanhas eleitorais<sup>30</sup>.

Entre essas organizações, destaca-se também o Teatro Experimental do Negro (TEN), fundamental na luta pelos direitos civis e na valorização das identidades, expressões artísticas,

---

<sup>29</sup> Ibidem, p. 119

<sup>30</sup> Ibidem, p. 108.

estéticas e culturas negras no Brasil. Fundado em 1944 pelo político e intelectual Abdias do Nascimento (1914-2011), com o apoio de outros intelectuais e artistas, o TEN não se limitou à atuação teatral, mas também desenvolveu importantes trabalhos educacionais voltados à população negra, como cursos de alfabetização e aulas de iniciação cultural.

Além das atividades teatrais, o TEN promoveu uma série de encontros marcantes, entre eles a I Reunião da Convenção Nacional do Negro (1945) e o I Congresso do Negro Brasileiro (1950), eventos que representaram momentos de redimensionamento do movimento negro no Brasil e fortaleceram a luta antirracista em âmbito nacional. Assim, conforme Petrônio Domingues (2007), “defendendo os direitos civis dos negros na qualidade de direitos humanos, o TEN propugnava a criação de uma legislação antidiscriminatória para o país.”<sup>31</sup> É nesse período que foi aprovada a primeira lei antidiscriminatória do país, batizada de Lei Afonso Arinos. A lei só foi aprovada no Congresso Nacional em 1951, após o escândalo de racismo envolvendo a bailarina negra norte-americana Katherine Dunham, que foi impedida de se hospedar em um hotel em São Paulo. Este episódio foi um marco importante na luta contra o racismo no Brasil e contribuiu para a sensibilização da sociedade e do poder público em relação à discriminação racial, resultando na promulgação da lei que tornava o racismo crime<sup>32</sup>.

Contudo, o período imediatamente posterior era desfavorável, especialmente pós-1964, momento em que o Brasil passava por uma Ditadura Civil-Militar, promovendo a perseguição a grupos que se opunham ao governo, o que os deixou isolados do cenário político.

Com esse isolamento dos setores políticos, percebe-se que, na terceira fase, após o golpe militar, houve o isolamento das pautas e da articulação do movimento negro. Um exemplo disso pode ser visto na trajetória do próprio TEN que, em 1966, foi impedido pelo Ministério das Relações Exteriores de se apresentar no I Festival das Artes Negras (em Dakar, Senegal). Abdias do Nascimento, nesse período, foi alvo de diversos inquéritos policiais militares e se exilou nos Estados Unidos. De acordo com Petrônio Domingues, boa parte do movimento negro se aproximou dos partidos e dos sindicatos, procurando estabelecer um liame nas ações de natureza classista e antirracista<sup>33</sup>.

Neste contexto, as pautas se aproximam da esquerda marxista, tendo em vista que a primeira e segunda fase do movimento negro, pautou-se em um viés político alicerçada, em partes, a setores liberais ou grupos nacionalistas, no campo político. Este cenário proporciona entender como se direciona as pautas nessa fase, pois “o nascimento do MNU significou um marco na história do protesto negro do país, porque, entre outros motivos, desenvolveu-se a proposta de unificar a luta

---

<sup>31</sup> Ibidem, p. 109

<sup>32</sup> Ibidem, p. 111

<sup>33</sup> Ibidem, p. 121

de todos os grupos e organizações anti-racistas em escala nacional<sup>34</sup>”.

O Movimento Negro Unificado, ou MNU, foi fundado em 1978, durante o I Congresso Nacional de Negros do Brasil, que ocorreu de 7 a 10 de julho de 1978, com o objetivo de unificar as lutas antirracistas no Brasil, promover o combate ao racismo institucional, garantir direitos civis e sociais para a população negra e organizá-la politicamente.

Convém frisar também que o momento de formação do Movimento Negro Unificado no Brasil integrava um contexto internacional/transnacional de lutas políticas, como o dos Panteras Negras nos Estados Unidos, a luta anti-apartheid na África do Sul, bem como a difusão de ideias vinculadas ao pan-africanismo na América Latina e Caribe.

À vista das influências externas sobre as pautas internas, as demandas da sociedade negra se organizaram também no campo educacional, ao pensar essas mudanças a partir da formação histórica da ancestralidade e das heranças que aproximam o Brasil da África. Incluíram propostas no campo educacional, entendendo os processos das heranças históricas junto à população africana. Foram essas pautas que incentivaram o negro a compreender o contexto da herança da escravidão frente às demandas dos movimentos e das lutas históricas.

Para incentivar o negro a assumir sua condição racial, o MNU resolveu não só despojar o termo “negro” de sua conotação pejorativa, mas o adotou oficialmente para designar todos os descendentes de africanos escravizados no país. Assim, ele deixou de ser considerado ofensivo e passou a ser usado com orgulho pelos ativistas, o que não acontecia tempos atrás. O termo “homem de cor”, por sua vez, foi praticamente proscrito<sup>35</sup>.

Por essa via, difundiu-se essas características identitárias desse movimento no processo de entendimento da cultura negra, africana e/ou afrodescendente. Esse avanço foi crucial na intervenção de uma educação antirracista e também no combate aos epistemicídios<sup>36</sup>.

Naquele período, o movimento negro passou a intervir amiúde no terreno educacional, com proposições fundadas na revisão dos conteúdos preconceituosos dos livros didáticos; na capacitação de professores para desenvolver uma pedagogia interétnica; na reavaliação do papel do negro na história do Brasil e, por fim, erigiu-se a bandeira da inclusão do ensino da história da África nos currículos escolares<sup>37</sup>.

Conforme Domingues (2007), o movimento negro no tempo presente sinaliza “que no início

---

<sup>34</sup> Ibidem, p. 114

<sup>35</sup> Ibidem, p. 115.

<sup>36</sup> Ao referir sobre o epistemicídio que se fundamenta na destruição de conhecimento, saberes e culturas não assimiladas pela cultura ocidental. Ademais, Gomes (2017) destaca a “pedagogia das ausências e das emergências”, fazendo emergir o protagonismo do Movimento Negro como articulador e sistematizador dos seus saberes na relação educação e movimento social.

<sup>37</sup> Ibidem, p. 115-116.

do terceiro milênio está se abrindo uma nova fase do movimento negro, com a entrada em cena do movimento hip-hop, por vários motivos”.

Desse modo, a história do movimento negro no Brasil contemporâneo reforça sua valorização das culturas e estéticas negras e “vem adquirindo uma crescente dimensão nacional; é um movimento popular, que fala a linguagem da periferia, rompendo com o discurso vanguardista das entidades negras tradicionais” (Domingues, 2007). Além do hip-hop, destacam-se outras expressões culturais e estéticas negras, a exemplo do rap, e as várias manifestações que representam o protagonismo e as vivências do negro nas periferias, práticas essas que evidenciam a valorização da cultura negra contemporânea.

Consoante a essa sistematização das fases do movimento negro, enquanto agente político, e que resultou em efeitos e mudanças na conjuntura social, política e econômica na sociedade brasileira, lanço destaque à segunda fase e sua transição para a terceira fase, pois evidenciam como o movimento negro se articula no processo de redemocratização, fazendo adesão a pautas educacionais, que fomentam a reflexão sobre uma política de reparação e/ou educacional, e os insere no cenário político brasileiro.

### **1.3 Das articulações as efetivações de políticas educacionais: uma luta antirracista e políticas educacionais na virada do século XX para o XXI**

Tendo em vista todo o contexto histórico discutido na seção anterior, foca-se em entender as articulações que ocorreram em meados do século XX até a efetivação da Lei 10.639/03. Assim, busca-se destacar o papel do Movimento Negro como sujeitos que pensam e agem, a partir das suas demandas, causando mudanças nas estruturas institucionais.

Desse modo, cabe entender e sintetizar a importância dos movimentos nessa articulação, com ênfase à Frente Negra Brasileira (1931), ao Teatro Experimental do Negro (TEN) (1944-1968) e ao Movimento Negro Unificado (1978).

Portanto, no ano de 1931, a partir da criação da Frente Negra Brasileira (Domingues, 2007), sobretudo aquelas que ficavam evidentes quanto às articulações no campo das reivindicações políticas e de inclusão educacional, porque nos ajudam a entender as dinâmicas que o Movimento Negro arquitetou na luta antirracista e na luta por direitos para a população afrodescendente. Aliás, a esse respeito, segundo Petrônio Domingues (2007),

Na primeira metade do século XX, a FNB foi a mais importante entidade negra do país. Com “delegações” – espécie de filiais – e grupos homônimos em diversos estados (Rio de Janeiro, Minas Gerais, Espírito Santo, Pernambuco, Rio Grande do Sul e Bahia), arregimentou milhares de “pessoas de cor”, conseguindo converter o Movimento Negro Brasileiro em movimento de massa. Pelas estimativas de um de seus dirigentes, a FNB

chegou a superar os 20 mil associados<sup>38</sup>.

É importante frisar que essas articulações se ampliaram em contexto nacional. Conforme estimativas de seus dirigentes, a Frente Negra Brasileira (FNB) teve aproximadamente 20 mil associados e manteve uma escola, um grupo musical e teatral, um departamento jurídico, além de oferecer serviços médicos e cursos de formação política ou artística. A FNB também manteve um jornal, *A Voz da Raça*, publicado regularmente ao longo da década de 1930. As páginas desse jornal evidenciavam uma preocupação constante com o acesso à escolarização e com a importância da educação profissional.

Além disso, “em 1936, a FNB transformou-se em partido político e pretendia participar das próximas eleições, a fim de capitalizar o voto da “população de cor”<sup>39</sup>. No entanto, conquistado esse avanço importante, com a instauração da ditadura do “Estado Novo” em 1937, a Frente Negra Brasileira (FNB), assim como todos os movimentos sociais partidários, foi extinta. Mesmo com esse retrocesso e imposição autoritária varguista, é importante frisar que, nesse período, as articulações na esfera política sofreram com essas rupturas institucionais (Domingues, 2007).

No bojo das lutas do movimento Negro, ao integrar e promover a inserção do negro na sociedade, Nilma Lino Gomes enfatiza que “a Frente Negra pode ser considerada, também, como uma articuladora, sistematizadora de saberes emancipatórios, principalmente os políticos, sobre a realidade dos negros brasileiro da época<sup>40</sup>”. Assim, Gomes reafirma o protagonismo do movimento negro como principal articulador dessas demandas na efetivação e sistematização de conhecimentos emancipatórios.

Em outras palavras, com o fim da ditadura “varguista”, um novo agrupamento surgiu frente aos problemas institucionais, intensificados naquele período. Nesse quadro, marcado pela exclusão e marginalização da população negra, tornada em alvo de discriminação racial, pode-se destacar a articulação da União dos Homens de Cor (UHC). Conforme Petrônio Domingues (2007) elucida:

Dessa época, um dos principais agrupamentos foi a União dos Homens de Cor. Também intitulada Uagacê ou simplesmente UHC, foi fundada por João Cabral Alves, em Porto Alegre, em janeiro de 1943. Já no primeiro artigo do estatuto, a entidade declarava que sua finalidade central era “elevar o nível econômico, e intelectual das pessoas de cor em todo o território nacional, para torná-las aptas a ingressarem na vida social e administrativa do país, em todos os setores de suas atividades<sup>41</sup>”.

---

<sup>38</sup> Ibidem, p. 106

<sup>39</sup> Ibidem, p.106

<sup>40</sup> GOMES, Nilma Lino. **O movimento Negro educador**: saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis, RJ: vozes, 2017, p. 30

<sup>41</sup> DOMINGUES, Petrônio. Movimento Negro Brasileiro: alguns apontamentos históricos. **Tempo**. Vol. 12, n. 23,

Sabe-se que UHC tinha um caráter “expansionista”, no sentido de que abriu filiais ou tinha representantes em pelo menos outros dez estados brasileiros. No Paraná, por exemplo, “mantinha contato com 23 cidades em 1948”<sup>42</sup>.

A atuação da União dos Homens de Cor (UHC) destacou-se por sua participação em debates na imprensa local, pela publicação de jornais, pela oferta de serviços de assistência médica e jurídica, por sua participação em campanhas eleitorais e, sobretudo, por promover aulas de alfabetização, demonstrando, mais uma vez, o papel central da educação na organização do movimento negro.

Contudo, mais uma vez, o contexto político-institucional se desestabilizou ao adentrar no período da ditadura civil-militar. Novamente, as articulações do movimento negro foram marginalizadas pelo Estado e passaram a sofrer a repressão praticada contra as diferentes forças políticas em disputa que não compactuavam com o regime imposto pelo governo.

Convém lembrar que esse mesmo regime se pautava em uma falsa retórica de “democracia racial”, conceito que emergiu no contexto em questão para descrever uma suposta ausência de preconceito racial e uma igualdade entre diferentes grupos étnicos dentro da sociedade brasileira. A noção sugeria que, ao contrário de outras sociedades marcadas por tensões raciais e segregação, o Brasil possuía uma dinâmica mais integrada e amistosa entre as diferentes raças. Assim, conforme Petrônio Domingues, “a implantação da ditadura militar, em 1964, concorreu para o arrefecimento de muitos grupos dos movimentos sociais no país, e a UHC não ficou incólume a esse processo”<sup>43</sup>.

Como consequência da repressão promovida pelo governo ditatorial, diversas organizações negras foram forçadas a se transformar em entidades culturais ou de lazer para garantir sua sobrevivência: um exemplo disso foi o Centro de Cultura e Arte Negra, estabelecido em 1969 no bairro do Bexiga, em São Paulo.

De modo semelhante, ao longo dos anos de 1970, diversos grupos culturais, envolvidos com teatro, música e dança, foram criados em outras cidades brasileiras. Esse movimento cultural teme “impacto importante na formação de grupos afro-brasileiros cada vez mais preocupados com a cultura e a história dos negros no Brasil e em outros lugares do mundo”<sup>44</sup>. Além disso, em cidades como Salvador, a década de 1970 foi marcada por um processo de valorização de expressões estéticas afro-brasileiras: além dos carnavais, que já tinham uma ampla participação da população

---

2007, p. 108

<sup>42</sup> Ibidem, p. 108

<sup>43</sup> Ibidem, p. 109

<sup>44</sup> ALBUQUERQUE, Wlamyra R; FRAGA FILHO. Walter. **Uma história do negro no Brasil**. Salvador: Centro de Estudos Afro-Orientais; Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2006, p. 281.

negra, foi fundado, em 1974, o Ilê Ayiê, no bairro da Liberdade, em Salvador, uma agremiação carnavalesca que expressava, nas suas músicas, formas de protesto contra a discriminação racial.

Nesse mesmo contexto, outro importante grupo do movimento negro sofreu com as repressões da ditadura militar. Acerca das articulações lideradas por Abdias Nascimento, fundador do Teatro Experimental do Negro (TEN), fundado no Rio de Janeiro, em 1944, e que foi umas das principais lideranças nesse período, Domingues (2007) destaca que:

A proposta original era formar um grupo teatral constituído apenas por atores negros, mas progressivamente o TEN adquiriu um caráter mais amplo: publicou o jornal Quilombo, passou a oferecer curso de alfabetização, de corte e costura; fundou o Instituto Nacional do Negro, o Museu do Negro; organizou o I Congresso do Negro Brasileiro; promoveu a eleição da Rainha da Mulata e da Boneca de Pixe; tempo depois, realizou o concurso de artes plásticas que teve como tema Cristo Negro, com repercussão na opinião pública<sup>45</sup>.

Convém enfatizar que o surgimento do TEN estava relacionado a um contexto de articulações transnacionais ou internacionais, em especial na aproximação ao movimento da Negritude (e à positivação do conceito de negritude) e logo floresceu com os movimentos de emancipação dos países africanos em meados dos anos 50 a 60.

Além disso, enquanto personagem e protagonista do Movimento Negro, Abdias Nascimento já projetava discussões acerca do preparo legislativo no seio do movimento e, posteriormente, passou a se inserir na política institucional brasileira. A partir disso, essas articulações são consideradas pioneiras ao se referirem a ações de políticas afirmativas, que, gradativamente, passaram a ocupar um lugar central na luta do Movimento Negro organizado. Com isso, observamos que, “defendendo os direitos civis dos negros na qualidade de direitos humanos, o TEN propugnava a criação de uma legislação antidiscriminatória para o país<sup>46</sup>”.

Nessa segunda etapa do movimento negro, a UHC ou o TEN não eram os únicos grupos que empreendiam a luta antirracista, mas foram aqueles cujas ações adquiriram mais visibilidade. Apesar dos avanços e de outros grupos do movimento negro, somente “em 1946, o senador Hamilton Nogueira (UDN) apresentou à Assembleia Nacional Constituinte um projeto de lei antidiscriminatória, formulado originalmente na Convenção Nacional do Negro, um ano antes, em 1945.”<sup>47</sup> Apesar da proposta, ela não conseguiu ser aprovada.

Além disso, por um tempo, as pautas do Movimento Negro não foram colocadas em debate legislativo, o que somente ocorreria em 1951. A primeira lei antidiscriminatória do país, batizada

---

<sup>45</sup> Domingues, Petrônio. Movimento Negro Brasileiro: alguns apontamentos históricos. **Tempo**. Vol. 12, n. 23, 2007, p. 109

<sup>46</sup> Ibidem, p. 109

<sup>47</sup> Ibidem, p. 110-111

de Afonso Arinos, só foi aprovada no Congresso Nacional após o escândalo de racismo que envolveu a bailarina negra norte-americana Katherine Dunham, impedida de se hospedar em um hotel em São Paulo (Domingues, 2007).

Doravante, ao longo das primeiras décadas do século XX, pode-se perceber a pluralidade de experiências que marcaram o Movimento Negro no Brasil. Esse contexto pode nos ajudar a entender os meandros da resistência que se constituiu durante o período e que, posteriormente, se defrontaria com a ditadura civil-militar instaurada em 1964, a qual, por meio da ênfase na chamada “democracia racial”, inviabilizaria ou negaria o contexto de desigualdades étnico-raciais no país.

Portanto, pretende-se apontar, neste subtópico, o que Amilcar Araújo Pereira (2010) denomina “Movimento Negro Contemporâneo”, que se inicia na década de 1970, momento em que se difunde a oposição à chamada “democracia racial” propagandeada durante a vigência do regime civil-militar (1964-1985). Desse modo, segundo Pereira (2010):

A tradição de luta contra o racismo, que contou com diferentes tipos de organizações políticas e culturais em vários setores da população negra brasileira desde o final do século XIX, foi importante para o surgimento, em meio a um período de ditadura militar, do movimento negro contemporâneo no Brasil no início da década de 1970<sup>48</sup>.

É nesse contexto que o Movimento Negro Unificado (MNU) se organiza, tendo no seio das suas pautas um combate ao “mito da democracia racial”. Segundo Gomes (2017), “o movimento negro ressignifica e politiza a raça, compreendendo-a como construção social. Ele reeduca e emancipa a sociedade, e si próprio e o Estado, produzindo novos conhecimentos e entendimento sobre as relações étnico-raciais e o racismo no Brasil, conexão com a diáspora África<sup>49</sup>”.

A partir dessa reflexão, entendemos que as articulações do movimento negro contemporâneo, especialmente ao aprimorar suas lutas por emancipação social e superação do racismo, também buscam valorizar e recuperar suas origens africanas. Essas reivindicações ajudam a compreender as “pedagogias que emergem”, conceito que Gomes (2017) utiliza para caracterizar o movimento negro como um movimento educador. Essas evidências se tornam visíveis ao entender as características do movimento negro contemporâneo, analisando a “carta de princípios” do MNU. Segundo Pereira (2010):

Uma característica importante do movimento negro contemporâneo é a reivindicação pela “reavaliação do papel do negro na história do Brasil”, contida na “Carta de princípios” do

---

<sup>48</sup> PEREIRA, Amilcar Araújo. **“O Mundo Negro”**: a constituição do movimento negro contemporâneo no Brasil (1970-1995). 2010, p. 97

<sup>49</sup> GOMES, Nilma Lino. **O movimento Negro educador**: saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis, RJ: vozes, 2017, p. 38

MNU. Essa foi a própria razão do surgimento de uma das primeiras organizações do movimento negro contemporâneo brasileiro, o Grupo Palmares. Este Grupo foi fundado por Oliveira Silveira, junto com outros militantes, em 1971, em Porto Alegre, e teve como primeiro e principal objetivo propor o 20 de novembro, dia da morte de Zumbi dos Palmares (em 1695), como a data a ser comemorada pela população negra, em substituição ao 13 de maio (dia da abolição da escravatura); fato que engloba uma ampla discussão sobre a valorização da cultura, política e identidade negras, e provoca objetivamente uma revisão sobre o papel das populações negras na formação da sociedade brasileira, na medida em que desloca propositalmente o protagonismo em relação ao processo da abolição para a esfera dos negros (tendo Zumbi como referência), recusando a imagem da princesa branca benevolente que teria redimido os escravos<sup>50</sup>.

Tendo em vista suas características, é importante frisar que esse movimento apresentou articulações múltiplas, alinhadas às especificidades das pautas do Movimento Negro no Brasil. Compreender a articulação de um movimento implica também analisar os contextos em que está inserido, considerando seu caráter múltiplo e heterogêneo. Desse modo, segundo Silva (2019), “o Movimento foi restabelecido no ano de 1978, no contexto do processo de reabertura democrática, que permitiu o ressurgimento dos órgãos de combate ao racismo dissolvidos com o advento do Golpe de 1964, assim como o surgimento de novas organizações.”<sup>51</sup>.

Seguindo essa dinâmica e reagindo à violência imposta pela conjuntura política então vigente, o movimento negro passou a dar passos significativos nas articulações em meio ao processo de redemocratização, impulsionado pela abertura política e pela aproximação com setores da esquerda. A partir desses avanços, observa-se, no período pós-1970, uma guinada no movimento negro, com discussões que passaram a articular elementos de classe e raça, evidenciando, inclusive, a ausência do debate racial nos partidos de esquerda.

Durante a ditadura militar, que se estabeleceu no Brasil a partir de 1964, e no bojo do processo de Abertura iniciado dez anos depois, é facilmente observável, no seio da militância negra que então se constituía, um enfático discurso de transformação das relações sócio-raciais. Não somente no que tange à denúncia do mito da democracia racial, mas também com relação à transformação da própria sociedade como um todo, o que demonstra uma guinada de visão política e uma consequente aproximação com “qualquer luta reivindicativa dos setores populares da sociedade brasileira” e principalmente com grupos de esquerda que se opunham ao regime vigente. A perspectiva de luta que passou a articular as categorias de raça e classe é uma importante característica da política negra que se constitui no Brasil a partir da década de 1970<sup>52</sup>.

No contexto da reabertura política e da redemocratização, é digno de nota o

---

<sup>50</sup> PEREIRA, Amílcar Araújo. “O Mundo Negro”: a constituição do movimento negro contemporâneo no Brasil (1970-1995), 2010, p. 99

<sup>51</sup> SILVA, Humberto Rafael de Andrade. Atuação das lideranças do Movimento Negro Unificado no processo de aprovação da lei 10.639/2003 e sua implicação dos livros didáticos de história. – Recife, 2019, p. 115

<sup>52</sup> PEREIRA, Amílcar Araújo. “O Mundo Negro”: a constituição do movimento negro contemporâneo no Brasil (1970-1995), 2010, p. 102-103

crecente protagonismo de figuras negras no cenário institucional e legislativo. Destacamos a elaboração de projetos de lei voltados para questões antirracistas, bem como a implementação do ensino de história africana e afro-brasileira.

Conforme será discutido adiante, embora muitos desses projetos de lei tenham sido arquivados, eles evidenciam um processo de institucionalização de políticas antirracistas que ecoam as décadas de lutas e reivindicações do movimento negro no Brasil. Desse modo, conforme Silva (2019) explica:

Nos cabe destacar os nomes de Abdias do Nascimento, Benedita da Silva e Paulo Paim que tiveram atuação parlamentar direta na aprovação da Lei 10.639/2003 [...] Estes e muitos outros sujeitos ligados ao Movimento Negro Unificado foram determinantes para as conquistas no combate ao preconceito e a desigualdade racial ao longo do século XX<sup>53</sup>.

A partir desse ponto, dentro de diversos campos institucionais, torna-se evidente a ascensão desses indivíduos à notoriedade, assumindo papéis de protagonismo e empunhando a bandeira do movimento negro. Assim, “essas organizações tiveram um papel destacado no surgimento das ações afirmativas a partir dos anos 2000, das quais faz parte a lei 10.639/2003<sup>54</sup>.”

Esse levante, até a aplicação da Lei nº 10.639/03, nos remete à reflexão sobre o papel do movimento negro na construção de políticas de reparação e afirmação. Nesse sentido, é fundamental lembrar a perspectiva do historiador Petrônio Domingues (2007), que destaca que, desde o século XX, com a abolição da escravidão, a população africana e afrodescendente já se articulava na busca por soluções para seus próprios problemas. Assim, a resistência e o protagonismo dos negros em contextos escravistas remetem à articulação com pautas educacionais, emergindo da luta pela garantia de sua liberdade e pelo direito à sua condição de sujeitos, contrapondo-se à condição de escravizados que lhes era imposta.

#### **1.4 O movimento negro e a guinada dos anos de 1970 e 1980: luta antirracista e contestação à democracia racial**

Ao longo deste tópico, proponho discutir o protagonismo do movimento negro no Brasil na luta contra o racismo e a marginalização histórica que caracterizam a formação da sociedade brasileira. Nesse contexto, a historiografia identifica, como supramencionado, novas articulações em caráter nacional, especialmente na conformação do Movimento Negro Unificado e, mais tarde, com a redemocratização, a presença de lideranças vinculadas ao movimento negro nos espaços da

---

<sup>53</sup> SILVA, Humberto Rafael de Andrade. **Atuação das lideranças do Movimento Negro Unificado no processo de aprovação da lei 10.639/2003 e sua implicação dos livros didáticos de história**. Recife, 2019, p. 91

<sup>54</sup> *Ibidem*, p. 92

política institucionalizada. Assim, conforme Wlamyra R. Albuquerque e Walter Fraga Filho (2006), foi também na década de 1970 que os militantes negros passaram a conceber uma melhor articulação de suas ações por meio de uma entidade nacional. Com tal fim, surgiu a 7 de julho de 1978 o Movimento Negro Unificado Contra a Discriminação Racial<sup>55</sup>.

Diante desse cenário ainda, o movimento negro se estruturou institucionalmente desempenhando um papel crucial na concretização e articulação das propostas que foram gradualmente desenvolvidas e apresentadas por militantes negros engajados na causa. Esses avanços contribuem tanto para a compreensão da construção dessas agendas quanto para a efetivação dos direitos de grupos que, historicamente, estiveram à margem dos debates e das políticas institucionais. A partir disso, segundo Wlamyra R. Filho Albuquerque, Walter Fraga Filho (2006):

O surgimento do MNU redimensionou a militância política naqueles anos de ditadura militar. Coube ao MNU contribuir para uma maior organização da militância e convencer os grupos de esquerda da importância e especificidade da questão racial na sociedade brasileira. Nas décadas de 1970 e 1980, diversas outras organizações negras foram criadas. Um levantamento feito em 1988 indicou a existência de 343 organizações negras de todos os tipos, 138 delas em São Paulo, 76 no Rio de Janeiro, 33 em Minas Gerais, 27 na Bahia e as demais espalhadas por outros estados<sup>56</sup>.

Convém também enfatizar a participação de mulheres nos movimentos negros no Brasil, ancoradas numa percepção interseccional: isto é, de que existem especificidades na forma como mulheres e homens negros sofrem a discriminação e a violência. Dentre as figuras de referência e grandes personagens dos feminismos negros no Brasil, destacamos Lélia Gonzalez, uma das mais importantes ativistas negras nas décadas de 1970 e 80, que “foi uma das primeiras a chamar a atenção para a importância da organização das mulheres negras<sup>57</sup>. Além disso, foi fundado, em 1988, o GELEDÉS, organização política criada em São Paulo com o objetivo de combater o racismo e valorizar as mulheres negras, inclusive oferecendo suporte jurídico e psicológico em casos de violência doméstica e sexual.

É importante destacar que, por meio de inúmeras lutas do movimento negro, tanto sob influências externas quanto em suas próprias dinâmicas internas, consolidou-se um protagonismo fundamental e uma experiência histórica marcada por lutas contra as mazelas deixadas pela escravidão e pelo passado colonial<sup>58</sup>.

---

<sup>55</sup> ALBUQUERQUE, Wlamyra R; Filho. Walter Fraga. **Uma história do negro no Brasil**. Salvador: Centro de Estudos Afro-Orientais; Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2006, p. 287-209

<sup>56</sup> Ibidem, p. 292

<sup>57</sup> Idem

<sup>58</sup> É importante destacar o movimento Black nos EUA e as lutas por independências nos países africanos, na década de 50 a 80.

A década de 1980 foi marcada, no Brasil, pelo processo de redemocratização e abertura política. Esse período envolveu, também, a elaboração de uma nova Constituição, que incorporou diversas demandas levantadas pelo movimento negro. Assim, no contexto da Constituinte, a “grande vitória do movimento”<sup>59</sup> foi o reconhecimento dos territórios quilombolas, abarcando não apenas as comunidades formadas originalmente por escravizados fugitivos, mas também aquelas surgidas a partir da ocupação de terras de antigas fazendas ou de terras devolutas. Além disso, ao longo da década de 1980, os partidos de oposição no Brasil “passaram a inserir propostas antirracistas em suas plataformas eleitorais, e vários criaram comissões voltadas à formulação de políticas de inclusão da população negra<sup>60</sup>”.

O contexto em questão também foi marcado pelos debates em torno do centenário da Abolição no Brasil, em 1988. Naquele momento, diversas organizações vinculadas ao movimento negro questionaram a “memória oficial”, que compreendia a Abolição como um ato de benevolência da classe senhorial e tinha uma princesa como marco simbólico. Desse modo, ao contestar a memória promovida por órgãos oficiais e denunciar o racismo na sociedade brasileira, ativistas, pesquisadores, militantes e intelectuais negros organizaram várias ações, como a Marcha contra a Farsa da Abolição, realizada no Rio de Janeiro em maio de 1988<sup>61</sup>.

Adicionalmente, personagens que marcaram a história e a memória da presença negra no Brasil foram recuperados, a exemplo de Zumbi dos Palmares, líder quilombola do século XVII, cuja data atribuída à sua morte, 20 de novembro, foi ressignificada pelos movimentos negros para marcar o Dia da Consciência Negra. Assim, segundo Wlamyra R. Filho Albuquerque e Walter Fraga Filho (2006):

toda essa movimentação negra na década de 1980 teve repercussão política. Desde 1988 a Constituição Federal prevê que a prática de racismo é crime inafiançável, imprescritível e sujeito à pena de reclusão. Isso quer dizer que o agressor não pode ser solto com o pagamento de fiança e pode ser preso mesmo quando já se tiver passado muito tempo do crime. Com isso, foi revogada a Lei 1.390/51, conhecida como Lei Afonso Arinos, que punia mais brandamente atitudes racistas<sup>62</sup>.

Além disso, convém frisar a aprovação da Lei Caó em 1989:

Em 1989 foi promulgada a Lei 7.716/89, conhecida como Lei Caó por ter sido proposta pelo deputado negro Carlos Alberto de Oliveira, conhecido como Caó. Esta é a única lei

<sup>59</sup> Ibidem, p. 294

<sup>60</sup> Ibidem, p. 294

<sup>61</sup> Citação de: ABREU, Rodrigo Bueno. A Marcha Contra a Farsa da Abolição na Transição Democrática (1988). **Anais Eletrônicos XVI Encontro Regional de História - ANPUH/RJ**. Rio de Janeiro: ANPUH, 2014, p. 1-16

<sup>62</sup> ALBUQUERQUE, Wlamyra R; FRAGA FILHO, Walter. **Uma história do negro no Brasil**. Salvador: Centro de Estudos Afro-Orientais; Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2006, p. 297

que define práticas de crime de racismo no Brasil, das quais os negros são as maiores vítimas. A Lei Caó torna evidente o quanto é importante a presença de negros em cargos públicos. O aumento significativo da presença na vida política brasileira de negros identificados com a causa anti-racista foi outra decorrência importante da ação conscientizadora dos movimentos negros<sup>63</sup>.

Com essas mudanças, destacamos a ascensão de políticos oriundos do movimento negro unificado, que passaram a protagonizar e ocupar cargos nos poderes Executivo e Legislativo. Entre eles, podemos citar Abdias do Nascimento, senador e um dos fundadores do MNU; Benedita da Silva, senadora e governadora do Rio de Janeiro; além dos deputados federais Luiz Alberto, Paulo Paim, Francisca Trindade e outros, apenas para mencionar alguns com projeção nacional.

### **1.5 Dos projetos lei (PL) e projetos de lei do senado (PLS) que antecedem a lei 10.639/2003: das pautas a personagem negros que articularam essas ementas**

Considerando os avanços das políticas de Estado e seguindo com as articulações e mobilizações do movimento negro e seus representantes, é importante destacar os projetos de lei que foram pensados, em especial por personagens do movimento negro, com o objetivo de institucionalizar a obrigatoriedade do ensino de História da África e da história afro-brasileira. Tais iniciativas foram concebidas como um movimento voltado à valorização da ancestralidade afrodescendente e como estratégia fundamental na luta antirracista, visando à valorização da presença negra no processo de construção da sociedade brasileira.

Desse modo, na próxima seção do capítulo, serão analisados os processos gerados a partir da proposição dessas leis, considerando-se esses documentos como evidências dos embates políticos e suas conexões com os movimentos sociais. Assim, em diálogo com referenciais teórico-metodológicos e conceituais da História Social da Cultura, considera-se tais documentos como registros produzidos em situações de conflitos e embates, que envolvem pressões de agentes sociais, neste caso, vinculados ao movimento negro no Brasil.

No campo da representatividade, destacam-se dois projetos de lei que ajudaram a pensar a valorização e a conscientização de datas que simbolizam a luta antirracista. Estes projetos estavam sendo concebidos desde as décadas de 1970 e 1980. Esse período é relevante para entender as articulações que visavam inserir as demandas dos negros no cenário institucional e político, como resultado do processo de abertura política. Dessa forma, surgiram propostas parlamentares articuladas aos processos de valorização dos negros na sociedade brasileira, além das pautas antirracistas levantadas historicamente.

O primeiro projeto dessa nova onda de conquistas por direitos, “de autoria do deputado

---

<sup>63</sup> Ibidem, p. 297

federal do Partido Comunista do Brasil (PCdoB), Haroldo Lima,<sup>64</sup> de nº 565/88, tinha como proposta a criação do “Dia Nacional da Consciência Negra”<sup>65</sup>. (Silva, 2019, p.).

Esse projeto de lei origina-se no contexto de abertura política e redemocratização no Brasil, e em um momento de importantes articulações do movimento negro no sentido de problematizar a “memória oficial” no centenário da Abolição, em especial, ao recuperar os protagonismos de lideranças negras ao longo da história, a exemplo de Zumbi dos Palmares. Foi apresentado à mesa diretora da Câmara dos Deputados em março de 1987, e eventualmente arquivado em abril de 1989.

O texto da lei proposta por Haroldo Lima parte do princípio de que “a memória de um povo é parte essencial da sua identidade”, e que “a historiografia oficial tem prestado grande desserviço à Pátria, não só por não integrar a história da luta dos negros na história do Brasil, como por mutilar, deformar, adulterar e esconder as gloriosas jornadas de lutas dos negros no Brasil”.

Desse modo, e em diálogo com as articulações do movimento negro em torno do centenário da Abolição, o projeto de lei reafirmava o caráter “heroico” dos Palmares, idealizando-o como “a primeira república negra fundada fora da África” (Brasil, 1988)<sup>66</sup>, ou seja, A ideia recorrente nas interpretações sobre os Palmares, a partir de obras de intelectuais negros da primeira metade do século XX, como Manuel Querino e Edison Carneiro, compreendia que Palmares teria introduzido a experiência republicana no Brasil.

Nesse contexto, ao propor a criação do Dia Nacional da Consciência Negra em 20 de novembro, o projeto de lei associava um trabalho político de recuperação da memória “das lutas dos escravos” a um “dever de todos os negros, de todos os que estão comprometidos com as lutas populares, de todos os democratas e cidadãos honestos” (Brasil, 1988)<sup>67</sup>.

Convém frisar que, apesar de seu arquivamento, propostas similares a essa foram recuperadas nas décadas seguintes. Afinal de contas, em 2023:

Foi publicada no Diário Oficial da União a Lei 14.759/23, que torna feriado nacional o dia 20 de novembro, Dia Nacional de Zumbi e da Consciência Negra. A lei teve origem em projeto do Senado (PL 3268/21), aprovado pela Câmara dos Deputados no mês passado, onde foi relatado pela deputada Reginete Bispo (PT-RS). A data remete ao dia da morte de Zumbi, o líder do Quilombo dos Palmares, e já era feriado em seis estados e cerca de 1,2 mil cidades. Autor da proposta, o senador Randolfe Rodrigues (Rede-AP) comemorou a sanção. “Já a partir do ano que vem, o 20 de novembro será feriado nacional para reforçar em todo o País a luta contra o racismo e a necessidade de reflexão sobre a memória e resistência do povo preto!”, disse Randolfe em suas redes sociais<sup>68</sup>.

<sup>64</sup> Haroldo Borges Rodrigues Lima nasceu em Caetité (BA), ingressou na Escola Politécnica da Universidade Federal da Bahia (UFBA) no final da década de 1950 e iniciou sua trajetória política militando no movimento estudantil. Na década de 1960, filiou-se ao PCdoB, visitando países como Albânia e China. Ver em: SILVA, Humberto Rafael de Andrade. **Atuação das lideranças do Movimento Negro Unificado no processo de aprovação da lei 10.639/2003 e sua implicação dos livros didáticos de história**, Recife, 2019, p. 124

<sup>65</sup> Ibidem, 123-124

<sup>66</sup> BRASIL. **Diário do Congresso Nacional**. Ano XLIII, n. 28, Seção I, 21 de abril de 1988, p.1225

<sup>67</sup> BRASIL. **Diário do Congresso Nacional**. Ano XLIII, n. 28, Seção I, 21 de abril de 1988, p. 1225

<sup>68</sup> Agência Câmara de Notícias <https://www.camara.leg.br/noticias/1029291-LEI-TORNA-FERIADO-NACIONAL-O->

No mesmo período de 1988, destacamos uma segunda proposta de lei que previa a criminalização do racismo. Isto é, segundo Silva (2019):

O segundo projeto de lei foi o de nº 688/88 elaborado pelo deputado federal Carlos Alberto Oliveira<sup>69</sup> (CAÓ) (PDT/RJ), e apresentado no dia 11 de maio de 1988, definindo crimes resultantes de preconceito de raça e de cor. O PL5 se transformou na Lei Federal 7.716 em 5 de janeiro de 1989<sup>70</sup>.

Essa lei resultou de debates e reivindicações em torno de legislações antidiscriminatórias que começaram a ganhar espaço renovado na sociedade civil na década de 1970, sobretudo a partir das pressões exercidas por movimentos sociais, como o movimento negro.

Em parte, essas pressões derivavam de uma insatisfação, compartilhada por dirigentes do movimento negro, com relação às limitações das leis precedentes, como a Lei nº 1.390/51, também conhecida como Lei Afonso Arinos. Essa lei prescrevia como contravenção penal condutas discriminatórias, como a recusa em atender, hospedar ou receber clientes negros; obstrução do acesso a cargos no funcionalismo público; ou a negação de emprego em empresas públicas, privadas ou de economia mista. Dirigentes do movimento negro observavam, no final dos anos 1980, que essa lei tinha eficácia limitada.

Desse modo, ao longo da década de 1980, no contexto da abertura política, novos projetos de leis antidiscriminatórias entraram em pauta, como o Projeto de Lei nº 1661/83, do deputado Abdias do Nascimento, que previa condenações severas em casos de discriminação; esse projeto não passou no Senado e foi arquivado.

A Lei Caó, por sua vez, foi proposta logo após a promulgação da Constituição de 1988, e previa a criminalização de atos resultantes de discriminação e preconceito. Essa lei recebeu alterações ao longo da década de 1990, incluindo um artigo que penalizava a prática, indução ou incitação de discriminação referente à cor, raça, etnia ou procedência nacional, "resgatando uma demanda antiga de setores do movimento negro que haviam se reunido na Segunda Semana de Cultura Negra em 1980<sup>71</sup>".

---

DIA-20-DE-NOVEMBRO,-DIA-NACIONAL-DE-ZUMBI-E-DA-CONSCIENCIA-NEGRA#:~:text=Foi%20publicada%20no%20Di%C3%A1rio%20Oficial,Bispo%20(PT%2DRS)

<sup>69</sup> Carlos Alberto Oliveira “nasceu na cidade de Salvador no ano de 1941, onde começou sua atuação política aos 15 anos de idade atuando como secretário da associação dos moradores de sua cidade (1956 e 1959), atuou também no Movimento Estudantil (1958-1959). Em 1960, ingressou na Faculdade de Direito da Universidade Federal da Bahia (UFBA), onde continuou a militar na União Nacional dos Estudantes (UNE), chegando à presidência da União dos Estudantes da Bahia (UEB) até o ano de 1964.” Ver em: SILVA, Humberto Rafael de Andrade. **Atuação das lideranças do Movimento Negro Unificado no processo de aprovação da lei 10.639/2003 e sua implicação dos livros didáticos de história**. Recife, 2019, p. 224

<sup>70</sup> Ibidem, 124. Ver mais em: Brasil, 1989.

<sup>71</sup> FULLIN, Carmen. Direito e racismo: observações sobre o alcance da legislação penal antidiscriminatória no Brasil.

Todavia, é importante pontuar, que segundo Silva (2019) esses projetos ajudam a entender as articulações no campo legislativo que antecedem a Lei nº 10.639/2003. Além disso, cabe salientar que Silva (2019) destaca:

No campo educação temos um esforço do Movimento Negro Unificado para a aprovação de legislações que disponham sobre o ensino de história e cultura Afro-Brasileira tanto na esfera federal como nas estaduais ao longo dos últimos 30 anos. Podemos enumerar seis projetos anteriores à lei 10.639/2003, que deram contribuições importantes para sua aprovação<sup>72</sup>.

Assim, com o avanço das discussões proeminente às políticas de reparação, e uma alavanca para projetos educacionais na esfera legislativa, apresentarei e discutirei, ainda que brevemente, cinco dossiês produzidos a partir de projetos de lei federal propostos entre as décadas de 1980 e 1990, os quais contribuem para uma compreensão mais profunda sobre a maneira como a Lei nº 10.639/2003, e concebida e revisada ao longo do tempo.

O objetivo original desses projetos era combater o racismo e destacar as contribuições e lutas dos negros na sociedade brasileira. Além disso, observo que muitos desses projetos de lei foram arquivados antes da aprovação da Lei nº 10.639, em 2003, tendo em vista o contexto que antecede a articulação dessas pautas legislativas do movimento negro, Segundo Conceição (2011): “Os primeiros projetos de com esse teor foram apresentados em 1988. O ano de 1988 foi marcado pelos 100 anos da “Abolição da escravatura” no país, conjuntura na qual os Movimentos Negros organizados saíram às ruas nas mais diversa formas<sup>73</sup>.

Portanto, seguindo o modelo da tabela de Rocha e Silva<sup>74</sup>; mas, com algumas ressalvas que envolve a análise dos sete projetos que antecedem a Lei nº 10.639/2003, como as PL 1.332/1983, de Abdias Nascimento; PL 678/1988, de Autor Paulo Paim; PLS do Senado nº 18/1995, de Benedita da Silva; PL 857/1988, de Benedita da Silva; PLS do senado nº 75/1997, de Abdias do Nascimento; PL nº 859/1998, de Humberto Costa; PL nº 259/1999, de Ben Hur – Deputado Federal/MS – e Esther Grossi.

Diante desse cenário, a tabela a seguir visa fornecer informações sobre o período de tramitação das leis que antecederam a aprovação da Lei nº 10.639/2003, abrangendo desde a sua apresentação até o arquivamento como resultado dos trâmites desses projetos de lei.

---

**Revista da Faculdade de Direito de São Bernardo**, v. 6, n. 2, 2000, p 25

<sup>72</sup> SILVA, Humberto Rafael de Andrade. **Atuação das lideranças do Movimento Negro Unificado no processo de aprovação da lei 10.639/2003 e sua implicação dos livros didáticos de história**, Recife, 2019, p. 125

<sup>73</sup> CONCEIÇÃO, Manoel Vitorino da. **Das reivindicações à lei: Caminhos da Lei nº 10.639/03**. São Paulo, 2011, p. 55-56

<sup>74</sup> In: SILVA, Humberto Rafael de Andrade. **Atuação das lideranças do Movimento Negro Unificado no processo de aprovação da lei 10.639/2003 e sua implicação dos livros didáticos de história**. – Recife, 2019 163 f.:il.

**Tabela 1** - Projetos que antecedem a Lei nº 10.639/2003

Data do projeto apresentado	Autor(a) do Projeto de Lei.	Numeração dos projetos	Ementa	Resultado
14/06/1983	Abdias Nascimento Deputado Federal/RJ.	Nº 1.332/1983	Dispõe sobre ação compensatória, visando a implementação do princípio da isonomia social do negro, em relação aos demais segmentos étnicos da população brasileira, conforme direito assegurado pelo artigo 153, parágrafo primeiro, da Constituição da República.	05/04/1989 (arquivado)
24/05/1988	Paulo Paim Deputado Federal/RS.	Nº 678/1988	Estabelece a inclusão da matérias da história geral da África e história do negro no Brasil como disciplinas integrantes do currículo escolar obrigatório.	23/01/1996 (arquivado)
22/08/1988	Benedita da Silva - PT/RJ.	nº 857/1988	Inclui a disciplina 'história e cultura da África' nos currículos que	19/06/1990 (Arquivamento)

			específica.	
22/02/1995	Benedita da Silva Senadora/ RJ.	n° 18/1995	Inclui a disciplina 'história e cultura da África' nos currículos que específica.	29/01/1999 (arquivamento)
24/04/1997	Abdias do Nascimento Senador/RJ.	n° 75/1997	Dispõe sobre medidas de ação compensatórias para a implementação do princípio da isonomia do negro	29/01/1999 (arquivamento)
24/08/1995	Humberto Costa Deputado Federal/PE.	n°859/1995	Dispõe sobre a obrigatoriedade de inclusão, no currículo oficial da rede de ensino, da disciplina "história da cultura afro-brasileira" e Das 'outras providências.	02/02/1999 (arquivamento)
1999/2002	Ben Hur – Deputado Federal/MS e Esther Grossi Deputada Federal/ RS.	n° 259/1999	Dispõe sobre a obrigatoriedade da inclusão, currículo oficial. da rede de ensino, da temática "história cultura afro-brasileira" e dá outras providências.	Aprovado. No PL Constava “originalmente” projeto de Humberto Costa/PE

Fonte: Elaborada pelo autor.

O primeiro projeto teve seu período de tramitação entre 1983 e 1986, sendo de autoria de Abdias Nascimento, deputado federal, com o PL nº 1.332/1983. Como se observou, Abdias Nascimento teve uma longa trajetória política e intelectual, desempenhando um papel importante na história do movimento negro no Brasil.

Líder afro-brasileiro de destaque e ativista dos direitos civis, foi um dos fundadores do Teatro Experimental do Negro na década de 1940 e um dos articuladores do Movimento Negro Unificado. Além disso, foi eleito deputado federal pelo estado do Rio de Janeiro, em 1982. Seu projeto de lei, que foi arquivado em abril de 1989, “dispõe sobre ação compensatória, visando a implementação do princípio da isonomia social do negro, em relação aos demais segmentos étnicos da população brasileira, conforme direito assegurado pelo artigo 153, parágrafo primeiro, da constituição da república<sup>75</sup>”.

O projeto de lei incluía a incorporação aos "conteúdos dos cursos de história brasileira o ensino das contribuições positivas dos africanos e seus descendentes à civilização brasileira, sua resistência contra a escravidão, sua organização e ação nos quilombos e sua luta contra o racismo no período pós abolição<sup>76</sup>". Além disso, o projeto previa, nos cursos sobre história geral, "o ensino das contribuições positivas das civilizações africanas, particularmente seus avanços tecnológicos e culturais antes da invasão europeia do continente africano", cursos optativos de "estudos religiosos" sobre filosofias e religiões de matriz africana, e o ensino de línguas africanas, como yorubá e kiswahili.

Outros elementos que se destacavam nesse projeto incluíam a incorporação de representações gráficas de famílias negras nos materiais didáticos, o incentivo à criação de centros ou institutos de pesquisas africanas/afro-brasileiras e a eliminação de referências pejorativas a africanos nos currículos. Apesar de ter passado por todos os trâmites necessários, o texto base não chegou à sua aprovação, sendo arquivado em abril de 1989. Conforme Silva (2019),

O primeiro projeto a que consideramos é do ano de 1986 e foi elaborado pelo militante negro Abdias Nascimento quando o mesmo exerceu mandato como deputado federal constituinte no final da década de 1980. O PL dispunha sobre ações compensatórias tendo em vista “a isonomia social do negro, em relação aos demais segmentos étnicos da população brasileira”. O projeto também propunha a implementação dos conteúdos de história a cultura afrobrasileira no âmbito da disciplina de história<sup>77</sup>.

O segundo projeto (PL nº 678/88) teve seu período de tramitação entre 1987 e 1990, de

---

<sup>75</sup> Brasil, 1983. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=190742>

<sup>76</sup> Brasil, 1997, p. 4

<sup>77</sup> SILVA, Humberto Rafael de Andrade. Atuação das lideranças do Movimento Negro Unificado no processo de aprovação da lei 10.639/2003 e sua implicação dos livros didáticos de história. Recife, 2019, p. 126

autoria de Paulo Paim, Deputado Federal pelo Rio Grande do Sul (PT/RS). Não aprovado, foi arquivado em 23 de janeiro de 1996. Sua ementa "estabelece a inclusão de matérias da história geral da África e história do negro no Brasil como disciplinas integrantes do currículo escolar obrigatório<sup>78</sup>".

Convém lembrar que o período de tramitação desse projeto de lei foi marcado não apenas pela promulgação da Constituição de 1988, mas também pelo centenário da abolição no Brasil, evento que suscitou diversos debates acerca da “memória oficial” da abolição, bem como reivindicações pela recuperação dos protagonismos negros na história brasileira.

O deputado Paulo Paim tinha longa atuação em defesa dos direitos trabalhistas, previdenciários e direitos humanos, com atenção especial aos direitos das pessoas negras e na luta contra o racismo. Foi eleito deputado estadual no Rio Grande do Sul em 1982 e exerceu esse cargo até 1990. Em seguida, foi eleito deputado federal, exercendo, em diversos momentos, o papel de presidência da Comissão de Direitos Humanos e Legislação Participativa (CDH) no Senado Federal. Em seu projeto de lei, propôs o estabelecimento e a obrigatoriedade do ensino de história geral da África e de história do negro no Brasil em todos os níveis escolares, além de propor materiais que orientassem os docentes em todos os níveis escolares, entre outras providências.

Além disso, seu projeto de lei previa papel central para o Ministério da Educação, o qual seria responsável pela elaboração do programa para a matéria, considerando os diversos níveis escolares, a fim de orientar a classe docente e as escolas para as adaptações de currículo que se tornassem necessárias. Em fase de proposição, observa-se a consideração para a inclusão dessa obrigatoriedade nos currículos, mesmo que o desfecho final desse projeto de lei tenha sido o seu arquivamento. Assim, conforme apontado por Conceição (2011), ressalta-se a importância da proposta de Paim:

Podemos concluir que esses dois projetos de lei (nº 607/88 e nº677/88) possivelmente influenciaram Paulo Paim a elaborar o PL nº 678/88, não só pelas ligações temáticas que proposições tinham em comum – a educação e a questão racial -, mas também força dos Movimentos Negros organizados naquele ano do “Centenário da Abolição”. Assim, o PL nº 678/88 se tornou não só a consequência dos trabalhos legislativos, mas uma criação de vínculo com a causa negra brasileira<sup>79</sup>.

O terceiro projeto (PL 857/1988) foi apresentado em 22/08/1988 pela deputada Benedita da Silva (PT/RJ). Sua ementa propunha a inclusão da disciplina "História e Cultura da África" nos

---

<sup>78</sup> Brasil, 1988. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=180723>

<sup>79</sup> CONCEIÇÃO, Manoel Vitorino da. **Das reivindicações à lei**: Caminhos da Lei nº 10.639/03. São Paulo, 2011, p. 58

currículos do primeiro e segundo graus. A trajetória política da proponente tem envolvimento direto com seu ativismo em prol dos direitos humanos, especialmente voltados para as populações negras e comunidades pobres. Seu projeto de lei era composto por cinco artigos, fundamentados na justificativa de criar condições necessárias para estabelecer medidas reparatórias diante do racismo estrutural.

Na justificativa da lei, destacava que a sociedade brasileira resultava de três etnias: "a portuguesa, a africana e a indígena, e as características básicas, que por elas nos foram legadas, contribuíam para a estruturação da nossa cultura e da própria personalidade do homem brasileiro"<sup>80</sup>. Portanto, o reconhecimento das contribuições africanas à formação da sociedade brasileira era interpretado como medida fundamental não apenas no combate ao preconceito racial, mas também numa ideia de "preservação" da memória afrodescendente.

Além disso, o projeto de lei enfatizava que o "perfil cultural" da história nacional evidenciava a presença do negro em diversas manifestações artísticas, culturais e linguísticas, destacando que "é indispensável o conhecimento e a própria restauração dos valores, formas e temas da tradição africana", com o objetivo de "ter consciência do papel que as culturas africanas desempenharam na formação da nossa sociedade e da nossa cultura"<sup>81</sup>.

Desse modo, percebe-se, no teor da proposta da lei, uma perspectiva culturalista voltada ao reconhecimento da "manifestação do sentimento de africanidade na cultura brasileira"<sup>82</sup>, bem como uma ênfase na noção de "negritude", explicitamente mencionada no projeto de lei, e compreendida pela proponente como um movimento de afirmação cultural e política, que abarca africanos e afrodescendentes espalhados por todo o mundo. Por fim, destaca-se que, apesar de rodar pelo plenário, o projeto seguiu para o seu arquivamento após parecer contrário da Comissão de Educação, Cultura, Esporte e Turismo em 1990.

Ocorre que o parecer, assinado pelo deputado Jorge Hage, era desfavorável à fixação, em lei, de novas disciplinas, considerando-a em desacordo com as diretrizes adotadas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Além disso, afirmava a existência de artigos na LDB que previam, no ensino de história do Brasil, as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do "povo brasileiro".

O quarto projeto PLs (nº 18/1995) teve seu período de tramitação entre 1995 e 1998, e foi proposto pela supramencionada senadora Benedita da Silva – (PT/RJ). Esse projeto de lei apresentava, em sua ementa, a inclusão da disciplina "História e cultura da África" nos currículos

---

<sup>80</sup> Brasil, 1988, p. 9

<sup>81</sup> Brasil, 1988, p. 10

<sup>82</sup> Brasil, 1988, p. 11

de primeiro e segundo graus<sup>83</sup>.

O processo do PLS n° 18/95 teve vida curta, terminando com o seu arquivamento. Foi apresentado no dia 22 de fevereiro de 1995 à mesa diretora, com registro na ata do Plenário da Casa. Em seguida, a mesa remeteu-o à Comissão de Educação, Cultura e Esporte (CE), onde aguardou a possibilidade de receber possíveis emendas<sup>84</sup>.

Contudo, no fim de 1998, Benedita da Silva renunciou ao seu cargo no senado para assumir o posto de vice-governadora do Rio de Janeiro. Por esse motivo, o PLS foi arquivado em 29 de janeiro de 1999. Seguindo as entresselas da ementa, Conceição (2011) afirmou que:

O texto desse PLS deixava claro que o ensino da cultura e da história africana ficava restrito às duas primeiras fases do aprendizado e à formação dos alunos do ensino fundamental e médio, e apenas a professores licenciados em História, não abrangendo o ensino superior no seu enfoque todo, nem as áreas de licenciaturas<sup>85</sup>.

Considerando a experiência da PL 678/88, a PLS n° 18/95 era bastante direta e resumida, contendo apenas quatro artigos e nenhuma subdivisão.

O quinto projeto (PL n° 75/1997) teve seu período de tramitação entre 24/04/1997 e sua arquivação em 29/01/1999, tendo sua iniciativa pelo senador Abdias do Nascimento (PDT/RJ). Sua ementa dispõe sobre medidas de ação compensatória para a implementação do princípio da isonomia social do negro<sup>86</sup>. O projeto tinha teor semelhante à proposta encaminhada por Abdias do Nascimento na década de 1980, com algumas alterações, como, por exemplo, a exclusão do inciso que propunha a criação de departamentos, centros ou institutos de pesquisas africanas ou afro-brasileiras. Segundo Conceição:

O projeto de Abdias Nascimento se aproxima de tema pelo fato de se tratar de uma proposição relativa à área da educação e que tem um objeto similar quando se trata de resgatar os valores culturais e histórico do negro brasileiro e a ligação permanente com a história e cultura africana. A ementa do PLS n° 75/97 indica que o projeto “dispõe sobre medidas de ação compensatórias para a implementação do princípio da isonomia social do negro”<sup>87</sup>.

Entretanto, considerando o contexto político, que incluiu a não reeleição de

---

<sup>83</sup> Disponível em: <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/24478>

<sup>84</sup> CONCEIÇÃO, Manoel Vitorino da. **Das reivindicações à lei: Caminhos da Lei n° 10.639/03**. São Paulo, 2011, p. 63

<sup>85</sup> Ibidem

<sup>86</sup> Disponível em: <https://www.congressonacional.leg.br/materias/materias-bicamerais/-/ver/pls-75-1997>.

<sup>87</sup> Ibidem

Abdias Nascimento, a PLS foi arquivada em 29 de janeiro de 1999. É relevante salientar que esse projeto serviria de base para a elaboração do PLS do Estatuto da Igualdade Racial, apresentado por Paulo Paim à Mesa Diretora do Senado, em 29 de maio de 2003, sob o número 213/03, conforme destacado por Conceição (2011).

O sexto projeto (PLs nº 859/1998) teve seu início de tramitação no dia 24/08/1995, apresentado por Humberto Costa – Deputado Federal/PE, com proposta de “ementa que dispõe sobre a obrigatoriedade da inclusão, no currículo oficial da rede de ensino, da disciplina História da cultura afro-brasileira e dá outras providências<sup>88</sup>”. O texto do projeto de Lei apresentava os seguintes artigos:

Art. 1º - Nos estabelecimento de ensino de 10 e 2º graus oficiais e particulares torna-se obrigatório o ensino sobre a HISTÓRIA DA CULTURA AFRO-BRASILEIRA.

§ 1º - O ensino a que se refere o caput deste artigo deverá ser ministrado Junto às disciplinas de História do Brasil e Educação Artística do Brasil no 2º grau, abrangendo, pelo, menos 10% do conteúdo programático no ano ou semestre em que for a matéria Incluída.

§ 2º - O conteúdo programático incluirá o estudo da História da África e dos africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resguardando a contribuição do povo negro nas áreas Social, econômica e política pertinentes à memória do Brasil.

Art. 2º - A elaboração dos cursos de capacitação para professores deverá ter a participação de entidades do movimento afro-brasileiro.

Art. 3º - O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como "Dia Nacional de Consciência Negra"

Art. 4º - A presente lei deverá ser regulamentada no prazo de 90 dias, a contar da data de sua publicação.

Art. 5º - Esta lei entrará em vigor na data da sua publicação, revogadas as disposições em contrário. (PL, 1998)

Costa justificou que o objetivo desse PL era criar condições para a implantação de um currículo na rede de ensino – que incluía o ensino de História da Cultura afro-brasileira, visando restaurar a “verdadeira contribuição” do povo negro no desenvolvimento do país<sup>89</sup>.

O projeto de lei apresentado por Benedita da Silva considerava urgente e necessário desmistificar o eurocentrismo, especialmente no contexto de repensar a sociedade brasileira, que não é composta apenas por brancos, como frequentemente é sugerido pelos livros didáticos impostos nas escolas<sup>90</sup>. O projeto de lei enfatizava a necessidade de um resgate da história do povo negro, propondo a reformulação do currículo escolar para corrigir as deformações que impedem o negro de se aproximar de sua identidade étnica<sup>91</sup>.

Nesse sentido, a educação era compreendida como um dos principais instrumentos de

<sup>88</sup> <https://www.camara.leg.br/propostas-legislativas/183552>

<sup>89</sup> Disponível em: [https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop\\_mostrarintegra?codteor=1134815](https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1134815)

<sup>90</sup> Brasil, 1998, p. 3-4

<sup>91</sup> Brasil, 1998, p. 4

garantia do direito de cidadania, e o compromisso do Estado com a reconstrução dos currículos escolares era visto como fundamental. A inclusão da história africana e afro-brasileira era entendida como uma ferramenta crucial no combate ao preconceito racial, tanto no ambiente escolar quanto no mercado de trabalho.

A relatoria do projeto na Comissão de Educação, Cultura e Desporto foi conduzida pela deputada Esther Grossi em abril de 1997. Ela resgatou o histórico dos projetos de lei anteriores, como os de Paulo Paim e Benedita da Silva, destacando que "cabe a nós, nesta oportunidade, a honra e o privilégio de completar o processo e finalmente legislar, de modo competente e sincronizado com as novas tendências educacionais<sup>92</sup>". Assim sendo, o parecer da relatoria, favorável ao projeto, enfatizava a questão como uma "questão de justiça" e "de progresso", visando superar o "atraso cultural e econômico" gerado por sistemas estruturais de exclusão e discriminação.

Em outras palavras, Grossi sugeria ajustes nos conteúdos curriculares e a inclusão das universidades e institutos de pesquisa na formação de professores, destacando a importância de um currículo mais inclusivo e representativo.

Ademais, na relatoria, Grossi também fazia referência ao historiador Luiz Felipe de Alencastro e sua obra *O Trato dos Viventes*, que discute as cicatrizes profundas deixadas pela escravidão. Isso conectava os debates políticos contemporâneos ao contexto historiográfico pós-década de 1980, em que diversas pesquisas na área de história social se voltaram para a investigação das experiências e lutas dos negros durante o período escravista e no pós-abolição.

Em suma, essa conexão entre as lutas políticas e a produção historiográfica permitia que a proposta de lei fosse contextualizada não apenas como uma questão educacional, mas também como uma necessidade de reparação histórica e reconhecimento das contribuições dos negros para a formação da sociedade brasileira.

Apesar da relatoria favorável, o projeto de lei foi arquivado em 1999, em razão da não reeleição de seu proponente. No entanto, o texto elaborado por Humberto de Costa serviu como base para a proposição de uma nova lei, que culminou na aprovação da Lei nº 10.639/2003, que tornou obrigatório o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira nas escolas brasileiras, consolidando uma importante conquista para a educação e para a valorização da história negra no Brasil.

O sétimo projeto teve seu período de tramitação entre 1999 e 2003 e foi apresentado pelos deputados federais Ben Hur Ferreira (MS) e Esther Grossi (RS), sob o número Projeto de Lei nº 259/1999. A proposta, que utilizava como base o texto do projeto anterior, tinha como objetivo alterar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e dispunha sobre a obrigatoriedade

---

<sup>92</sup> Brasil, 1998, p. 11

da inclusão da temática "História e Cultura Afro-Brasileira" no currículo oficial da rede de ensino.

O projeto determinava que o conteúdo programático deveria abranger:

1. A história da África e dos africanos, enfatizando suas contribuições antes da colonização europeia;
2. A luta dos negros no Brasil, com destaque para a resistência escrava, os quilombos e a participação política dos afrodescendentes;
3. A cultura negra brasileira, abordando manifestações artísticas, religiosas, linguísticas e sociais;
4. O papel do negro na formação da sociedade brasileira, buscando combater estereótipos e fortalecer a identidade afrodescendente.

A proposta estabelecia que essas temáticas deveriam ser ministradas ao longo de todo o currículo escolar, especialmente nas disciplinas de Educação Artística, Literatura e História do Brasil. Além disso, determinava que pelo menos 10% do conteúdo dessas disciplinas deveria ser dedicado a essas questões.

O projeto também previa que os cursos de capacitação para professores contariam com a participação de entidades do movimento negro brasileiro. No entanto, esse inciso e o artigo correspondente foram vetados e retirados durante a tramitação, sob a justificativa de ferir o princípio da isonomia, uma vez que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) não previa a possibilidade de capacitação específica para professores nesses moldes. Por fim, o projeto também propunha a inclusão do dia 20 de novembro no calendário escolar como o Dia Nacional da Consciência Negra.

Nesse contexto, a proposta foi apresentada em março de 1999 pela deputada Esther Grossi, tendo trâmite inicial até 29 de abril de 2008 na Câmara dos Deputados, quando foi transformada em norma jurídica. Em 5 de abril de 2002, o projeto foi enviado à Casa Revisora (Senado Federal) sob a numeração PLC 17/2002, tendo sua tramitação concluída e transformando-se em norma jurídica com veto parcial, mantido em 19 de maio de 2017.

Após esses trâmites, a Presidência da República sancionou a Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, consolidando a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira nas escolas brasileiras. Consoante Silva (2019):

No dia 2 de janeiro de 2003 o senado remeteu o PL ao Palácio da Alvorada para a sanção presidencial. O presidente Luiz Inácio Lula da Silva sancionou o PL 259/99 em 9 de janeiro de 2003, transformando-o na lei 10.639/2003. O presidente Lula vetou os artigos 26-A, § 3º, e 79-A, que dispunham a quantidade de 10% dos conteúdos de história do Brasil e educação artística deveriam se referir às temáticas de história e cultura Afro-Brasileira em razão desta quantificação ser incompatível com a LDB artigo 9º, inciso IV, que dispõe sobre a autonomia do docente na definição dos conteúdos. Os vetos foram ratificados após

quatro anos por uma comissão mista de deputados e senadores<sup>93</sup>.

Assim, é possível constatar que essa lei foi diretamente influenciada por projetos precedentes, a exemplo da proposta de Humberto da Costa, bem como pela ementa de Esther Grossi, em conjunto com a de Ben-Hur Ferreira. Teve sua homologação no primeiro ano do mandato do então presidente Luiz Inácio Lula da Silva, em janeiro de 2003. Além disso, é preciso considerar um contexto internacional que marcou a aprovação da lei, principalmente a realização Conferência Mundial Contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e a Intolerância Correlata, realizada em 2001, em Durban, na África do Sul. Os países participantes da conferência, incluindo o Brasil, assinaram uma resolução (também conhecida como Declaração e Programa de Ação de Durban), com uma série de medidas voltadas para o combate ao racismo e a discriminação racial.

Ao lado de fatores internacionais, a implementação da Lei nº 10.639 também resulta dos processos de redemocratização do Brasil, iniciados ainda na década de 1980, e pelo surgimento de novos partidos políticos no cenário nacional. Conforme a análise de Melina Limo Pinotti (2016) sobre o papel do movimento negro no campo da educação, o processo histórico que resultou na aprovação da Lei nº 10.639/2003 envolveu a atuação de lideranças do movimento negro em conjunto com membros do Partido dos Trabalhadores (PT).

Durante a década de 1990, o PT foi o único partido a possuir uma Secretaria Nacional de Combate ao Racismo (SNCR), cuja criação teve envolvimento direto de Benedita da Silva. Embora a questão racial tenha sido secundária nas agendas de reivindicação do PT em sua primeira década de formação, nos anos 1990 e 2000, o movimento negro conseguiu conquistar espaços internos dentro do partido, o que possibilitou a organização de congressos e encontros voltados à luta antirracista.

Convém destacar que a década de 1990 foi significativa para as ações políticas e públicas promovidas pelo movimento negro, com destaque para:

1. A Marcha Zumbi dos Palmares (1995), que contribuiu para o reconhecimento oficial, por parte do Estado brasileiro, da existência do racismo no país;
2. A criação do Programa Nacional de Direitos Humanos (1996), pelo governo federal, visando estabelecer metas voltadas à promoção dos Direitos Humanos, incluindo ações específicas de combate à discriminação racial;
3. A instauração do Movimento Pré-Vestibular para Negros e Carentes (PVNC) no Rio de Janeiro (1993), uma iniciativa com forte participação de grupos religiosos, que buscava promover o acesso de estudantes negros e de baixa renda ao ensino superior;

---

<sup>93</sup> Silva, 2019, p. 137

4. A aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), que incorporou a proposição dos chamados "temas transversais", com o intuito de estimular o respeito à diversidade e à pluralidade cultural no ambiente escolar.

Dessa forma, em diálogo com as análises de Conceição (2011), pode-se observar que os projetos supramencionados foram pioneiros, pois serviram de base para a criação da Lei Federal nº 10.639/2003, cuja aprovação no Congresso Nacional ocorreu a partir do Projeto de Lei nº 259/2000, de coautoria dos deputados Ben-Hur Ferreira e Esther Grossi<sup>94</sup>.

Além disso, esses avanços resultam de décadas de lutas e reivindicações dos movimentos sociais no Brasil, especialmente do Movimento Negro, no que se refere às disputas pela sua memória e história, bem como ao combate ao preconceito racial.

Com os avanços nas pautas legislativas no contexto brasileiro, conclui-se que as demandas resultantes do Movimento Negro foram fundamentais para a inclusão das temáticas raciais e educacionais pela primeira vez no Congresso Nacional, representando um marco significativo no fortalecimento das pautas da população negra na sociedade brasileira. Compreender essas repercussões no processo de articulação do Movimento Negro é de suma importância, pois permite destacar os diferentes percursos entre demandas e lutas históricas que ajudam a compreender os avanços conquistados ao longo do século XX e início do século XXI.

Dentre essas conquistas, destaca-se o papel do movimento na esfera educacional e na construção de políticas de reparação, como é o caso da Lei nº 10.639/2003. Essa legislação tem como objetivo estabelecer a “obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira nas escolas, além de instituir o dia 20 de novembro no calendário escolar como o Dia da Consciência Negra<sup>95</sup>”. Deste modo, foi com esse intuito que este primeiro capítulo se debruçou em dialogar com biografias e a historiografia, os diversos percursos do movimento negro no Brasil, destacando as ações basilares na construção de suas demandas na ação política, do papel político dos movimentos negros no Brasil.

---

<sup>94</sup> CONCEIÇÃO, Manoel Vitorino da. **Das reivindicações à lei: Caminhos da Lei nº 10.639/03**. São Paulo, 2011, p. 56

<sup>95</sup> BRASIL. **Decreto-lei nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003. Altera** a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que 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’, e dá outras providências. Brasília, DF. 2003.

## **CAPÍTULO 2: A PRESENÇA NEGRA NO AMAZONAS: HISTÓRIA E HISTORIOGRAFIA.**

### **2.1 A presença negra no Amazonas: de um breve balanço historiográfico, as novas facetas da historiográfica**

Este capítulo tem como objetivo apresentar uma breve contextualização do balanço historiográfico sobre a Amazônia, com foco específico no Estado do Amazonas. Aborda-se a presença negra nesse espaço geográfico, tema central desta pesquisa.

Vale ressaltar que refletir sobre a presença negra no Amazonas demanda um extenso levantamento bibliográfico, que abrange desde os historiadores clássicos, como Arthur Ferreira Reis, até autores contemporâneos, representados por historiadores da geração atual, como Patrícia Alves Melo. Esse levantamento inclui tanto as tentativas de compreensão da formação administrativa desse território quanto a construção de uma Amazônia plural, considerando fragmentações históricas e dados numéricos sobre a presença africana na região.

Nesse contexto, a historiografia amazonense, especialmente a partir da década de 1990, tem buscado qualificar e interpretar essa presença, utilizando diferentes abordagens, entre as quais se destaca a caracterização da região como uma Amazônia "enegrecida". Seguindo o mapeamento historiográfico proposto por Patrícia Alves Melo, faz-se necessário compreender a historiografia referente à região que atualmente corresponde ao Estado do Amazonas, com ênfase especial na produção historiográfica sobre a presença negra nesse território.

À vista de demarcar espaço geográfico, Melo sugere que tal mapeamento “deixa de lado parte significativa da vigorosa produção do Pará e Maranhão sobre a temática, excetuado o período colonial quando o Amazonas e essas áreas conformavam um único conjunto administrativo<sup>96</sup>”. Apesar dessa delimitação espacial, este subitem não tem como objetivo realizar um levantamento historiográfico detalhado, mas sim apresentar as principais discussões historiográficas sobre o tema, com ênfase na produção recente.

Essa proposta é especialmente direcionada aos pesquisadores que desejam aprofundar-se nas discussões historiográficas sobre a Amazônia e, mais especificamente, sobre o Amazonas, por meio de um balanço historiográfico. Meu objetivo é pontuar, de maneira concisa, como essa temática tem sido abordada, proporcionando aos leitores um panorama introdutório dessa pesquisa.

De acordo com Patrícia Alves Melo (2021), essa abordagem busca responder às lacunas historiográficas relacionadas à presença negra no Amazonas, evidenciando os esforços da historiografia para preencher os vazios existentes na história dos povos afrodescendentes na região. Deste modo, “importante lembrar que o tema da escravidão negra na Amazônia costuma provocar

---

<sup>96</sup> MELO, Patricia Alves. **O fim do silêncio:** presença negra na Amazonia. 2ª ed. Ver. e ampl. Curitiba: CRV, 2021, p. 244

grande estranhamento quando mencionado porque acredita-se que o uso de pessoas escravizadas de origem africana foi limitado na economia regional nos séculos XVII e XVIII<sup>97</sup>”.

Diversos historiadores e historiadoras, principalmente a partir da décadas de 1980 e 1990, tem questionado a invisibilidade da presença negra no Amazonas, principalmente a partir de perspectivas da História Social e História Cultural, a exemplo dos trabalhos de Maria Regina Celestino Almeida<sup>98</sup>, que discutiu as formas de trabalho compulsório na região amazônica entre os séculos XVII e XVIII. Além disso:<sup>99</sup>:

Em 2006, Rafael Chambouleyron fez uma revisão acurada desta explicação apontando suas limitações para o entendimento da complexidade do sistema econômico do Maranhão e Pará no séculos XVII e XVIII. Com base em pesquisas recentes que revisitam tais paradigmas interpretativos, não há dúvidas de que a leitura efetuada por Chambouleyron nos ajuda a reposicionar o olhar para a questões importantes como é o caso da diversidade da economia regional nesse período que, nem de longe, se resumia a empreendimento agrícolas montadas nas bases dos modelos existentes em áreas coloniais<sup>100</sup>.

Essa historiografia recente tem se distanciado das abordagens da história econômica e/ou demográfica, dialogando principalmente com a história social da escravidão e da liberdade, bem como com a historiografia do pós-abolição. Seu enfoque tem sido a compreensão de temáticas como os meandros da escravidão no Amazonas, o tráfico interno de pessoas escravizadas, as ações emancipacionistas e abolicionistas no século XIX e, mais recentemente, a formação do movimento negro no pós-abolição.

Nesse sentido, é fundamental destacar que:

Investigações alentadas como as de Rosa Acevedo-Marin, Eurípedes Funes, Flávio Gomes, José Maia Bezerra Neto, entre outros a mencionar, constituíram-se em renovadas caminhos analíticos essenciais para desmitificar décadas de silenciamento sobre a presença africana na região ao mesmo tempo em que tem iluminado novos mundos construídos a partir das experiências, dores e lutas cotidianas de africanos e índios. Afinal como bem sublinhou Flavio Gomes, se tomamos o Setecentos como ponto de partida, a população escrava negra e africana já estava espalhada na Amazonia, trabalhando junto aos índios nas lavouras, na coletas de produtos da floresta, nas canoas do comércio, nas cidades. Assim, em pleno século XIX, é importante reconhecer que, há muito, a “floresta já está enegrecida”<sup>101</sup>.

Uma parte da historiografia recente sobre a presença africana e afrodescendente no Amazonas tem se concentrado nos meandros administrativos que, no período colonial, levaram à

---

<sup>97</sup> Ibidem, p. 244

<sup>98</sup> ALMEIDA, Maria Regina Celestino de. Trabalho compulsório na Amazonia, século XVII-XVIII. **Arrabalde**, ano 1, n. 2, p. 101-115, set./dez. 1998.

<sup>99</sup> MELO, Patricia Alves. **O fim do silêncio**: presença negra na Amazonia. 2ª ed. Ver. e ampl. Curitiba: CRV, 2021, p. 14

<sup>100</sup> Ibidem, p. 14

<sup>101</sup> Ibidem, p.15

formação da Capitania de São José do Rio Negro, principalmente entre os séculos XVII e XVIII. Esses processos foram marcados pela integração da capitania ao mundo atlântico, principalmente pela inserção de africanos e afrodescendentes escravizados.

Delineando esse espaço geográfico, é importante destacar o processo histórico dessa região a vista de sustentar a reflexão em torno da formação cultural e político na conjuntura heterogêneo, portanto, “quanto ao espaço político precisamos primeiro entender de qual espaço estamos falando, já que a Capitania de São José do Rio Negro (muitas das vezes denominada apenas como Capitania do Rio Negro) estava localizada dentro do espaço geográfico que compreendia o Grão-Pará, na parte Noroeste da Amazônia Brasileira<sup>102</sup>”.

Kézia Wandressa da Lima propõe compreender como essa capitania estava se estruturando enquanto um novo espaço político e econômico e, nesse contexto, como a inserção de africanos e afrodescendentes escravizados estava relacionada às tentativas de suprir a demanda por mão de obra. Ao destacar essa questão, este subitem não tem como objetivo aprofundar as razões que intensificaram a necessidade de mão de obra negra na região, mas sim compreender esse espaço enquanto um processo formativo heterogêneo, que não pode ser reduzido unicamente ao povoamento indígena.

Além disso, cabe ressaltar que a historiografia recente tem enfatizado os impactos das reformas pombalinas no século XVIII, bem como suas reverberações nos processos de colonização da região amazônica:

Foi na segunda metade do século XVIII, como parte das reformas pombalinas, que se iniciou a colonização sistemática dessa região. A aldeia de Mariuá (depois Barcelos), que havia sido criada em 1728 pelos carmelitas, sofreu uma grande transformação com a chegada do Governador Francisco Xavier de Mendonça Furtado, que para ali se dirigiu em 1754 para encontrar-se com a comissão de demarcação espanhola, que viria dar cumprimento ao Tratado de Madri (1750). A Capitania de São José do Rio Negro foi criada em 1755 e a partir daí, toda a orientação administrativa se deu no sentido de promover o povoamento e incentivar o desenvolvimento agrícola, através da criação de núcleos portugueses<sup>103</sup>.

Dentre os estudos mais recentes sobre o período colonial no Amazonas, destacam-se trabalhos com a dissertação de Glaucilene da Costa Maia, intitulada: *Feiticeiros Negros no Grão-Pará (1755-1772)*, que investigou as ações e trajetórias de personagens como a escravizada Joana Maria e o mandinga José, que foram registrados pela Visitação do Santo Ofício no Pará<sup>104</sup>. O estudo

---

<sup>102</sup> LIMA, Kézia Wandressa da C. **A presença Negra na Capitania do Rio Negro na Amazonia Colonial**. Boa Vista, 2018.

<sup>103</sup> Ibidem, p. 22-23

<sup>104</sup> MAIA, Glaucilene da Costa. **Feiticeiros negros no Grão-Pará (1755-1772)**. Dissertação de Mestrado (História). Manaus: UFMA, 2014.

dessas trajetórias revelou um universo complexo de práticas religiosas, principalmente a partir do entrecruzamento de tradições distintas, bem como de estratégias cotidianas mobilizadas por esses sujeitos históricos para lidar com as violências cotidianas.

Outros estudos, como por exemplo, a dissertação de Diego Santos Pereira, tematizaram o tráfico interno de escravizados na Amazônia nas últimas décadas do século XVIII e nos primeiros decênios do século XIX, momento marcado pelo fim do monopólio das companhias pombalinas e pelo redimensionamento de um comércio inter-regional de escravizados<sup>105</sup>.

Outra parte da historiografia recente sobre a presença africana e afrodescendente no Amazonas tem se concentrado em estudos sobre o século XIX, momento de transformações significativa na administração regional, em especial a partir da elevação da Vila da Barra do Rio Negro à categoria de cidade (com o nome de Manaus), em 1848, e a criação da província do Amazonas, na década de 1850. Esses estudos têm se concentrado nas últimas décadas da escravidão, na investigação das campanhas abolicionistas e emancipacionistas e no contexto pós-abolição - ainda que este último aspecto seja incipiente na produção historiográfica sobre o Amazonas, demandando, ainda, pesquisas mais aprofundadas para a compreensão da presença negra livre e liberta.

Algumas dessas temáticas já apareciam, ainda que de forma incipiente, na produção de Arthur César Ferreira Reis, como um precursor para a escrita oficial da história da Amazônia na primeira metade do século XX. Além de exercer funções políticas, Ferreira Reis, que foi membro do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB) e do Instituto Geográfico e Histórico do Amazonas (IGHA) publicou, em 1931, a obra *História do Amazonas*, considerada como uma obra fundacional em certa historiografia “tradicional” sobre o Amazonas.

Ao lado de outros historiadores da metade do século XX, a exemplo de Arthur Reis e Vicente Salles, esses estudos cristalizaram certa ideia da ausência de trabalho negro escravizado no Amazonas, principalmente diante da própria configuração da economia da região - marcada por reduzida população branca e abundante população nativa e passível de inserção nos mundos do trabalho compulsório.

Como registraram Jonas de Queiróz e Mauro Coelho em 2001, os trabalhos de Reis continuam a ocupar um lugar de destaque entre os que se debruçam sobre a Amazônia: “Autor de algumas dezenas de livros e de inúmeros artigos, pronunciamentos e conferências acerca da história e dos problemas da região, ele encarnou aquilo que poderíamos chamar de “historiador oficial” da Amazônia<sup>106</sup>.

---

<sup>105</sup> SANTOS, Diego Pereira. **Em costas brasílicas**: o tráfico interno de escravos em direitura a Amazônia, c. 1778-1830. Dissertação de Mestrado (História). Belém: UFPA, 2013.

<sup>106</sup> *Ibidem*, p. 16

As obras de Ferreira Reis, a exemplo de *História do Amazonas*, influenciaram a historiografia amazonense, principalmente, no que se refere à periodização e as escolhas temáticas, ou seja, ao optar por recortes tradicionais (colônia, império e república) e por uma tensão permanente entre a ideia de uma “marcha civilizatória”, especialmente pela presença de colonizadores e missionários, e os confrontos ou encontros com o mundo dos indígenas na região amazônica.

Quanto à presença negra, essas obras reforçaram a invisibilização, dedicando poucos textos à questão da escravização de africanos e afrodescendentes e à campanha abolicionista no século XIX, caracterizada por historiadores, como Ferreira Reis, como resultado da ação das elites amazonenses.

Em vista disso, percebe-se a ausência de sujeitos que de modo, direto ou indiretamente, eram pouco tratados na historiografia. Isto significa que essa ausência ou invisibilização estava relacionada diretamente a um mito caro à memória oficial do Amazonas: “aquele que atribuiu o pioneirismo da abolição no Amazonas à existência de um forte ideário abolicionista das elites amazonenses e da própria sociedade”. Em suma, conforme pontua Patricia Alves Melo<sup>107</sup>:

Com relação aos negros, a ausência já se faz sentir. Na sua estreia, o jovem, reis demarcou o lugar do “insignificante contingente africano” e o peso da “indiada pacificada” na vida econômica da província do Amazonas. Ainda assim, dedica um capítulo para abordar a questão da libertação de escravos na província e nele apresenta-nos aquela que é a primeira tentativa de recensão do tema da presença negra para a região que chamamos de Amazonas. Cabe-lhe, portanto, a primeira formulação da ideia consagrada com que abrimos esse capítulo: os contingentes africanos foram inexpressivos na Capitania e não sofreram aumentos expressivos ao longo do período provincial<sup>108</sup>.

A partir das décadas de 1940 e 1950, os estudos sobre folclore no Amazonas começaram a promover debates a respeito da presença negra. Esses estudos, que começaram a ganhar forma em um momento de recrudescimento da economia da borracha no Norte, passaram a explorar as dimensões culturais da presença negra e indígena.

Um exemplo dessa abordagem pode ser encontrado nas obras de Mário Ypiranga Monteiro que, além de membro do Instituto Geográfico e Histórico do Amazonas (IGHA) e da Academia Amazonense de Letras (AAL), integrou a Comissão Nacional de Folclore. Em seus escritos, Monteiro tomou a mestiçagem como ponto de partida para a análise das manifestações culturais, destacando, por exemplo, suas pesquisas sobre festas e cerimônias religiosas, nas quais demarcou o elemento indígena como fator determinante na cultura local.

---

<sup>107</sup> Ibidem, p.19

<sup>108</sup> Ibidem, p. 18

Por outro lado, outros folcloristas do período, a exemplo de Manuel Nunes Pereira, buscavam demonstrar “a profundidade da contribuição negra para a sociedade e cultura amazônica”,<sup>109</sup> especialmente nos seus estudos sobre cultos religiosos, escravidão e folclore. Esses estudos, realizados entre as décadas de 1940 e 1950, começaram a promover mapeamentos do tráfico atlântico e da presença negra no Amazonas a partir do século XVIII, incluindo estudos sobre as interações e encontros entre as populações indígenas e afrodescendentes.

Ademais, o período entre as décadas de 1980 e 1990 foi particularmente importante nos estudos historiográficos sobre a presença africana e afrodescendente no Amazonas. Esse momento coincide, em um contexto transnacional, com a difusão da história social do trabalho e da escravidão, especialmente inspirada na perspectiva de uma “história vista de baixo”, voltada à investigação dos protagonismos e agenciamentos de grupos historicamente invisibilizados pela historiografia tradicional. Além disso, fatores institucionais, como a expansão dos programas de pós-graduação e a criação de cursos de História, contribuíram para a emergência de novas pesquisas sobre a presença negra no Amazonas.

A década de 1980 é palco de uma profunda inflexão no cenário historiográfico local a partir da criação do curso de graduação em história da Universidade Federal do Amazonas – UFAM (1981) e, posteriormente, do Departamento de História (1985). A Consolidação de um espaço de formação institucional para profissionais de História no Amazonas tem importância profunda que ainda carece de dimensionamento adequado<sup>110</sup>.

Como resultado, há um impacto na/para historiografia e o se fazer/pensar essas produções em torno da presença negra, emergindo assim novas pesquisas. Em detrimento a isso, é importante destacar que, naquele período, nasce dissertações/teses que abordam a presença negra, tendo uma originalidade para a historiografia local, e o pioneirismo desta temática no Amazonas/Amazonia.

Dentre as pesquisas que buscam romper com a invisibilização da presença negra no Amazonas, é importante destacar o trabalho de Patricia Alves Melo, especialmente *Os fios de Ariadne: tipologia de fortunas e hierarquias sociais em Manaus (1840-1880)*<sup>111</sup>, na qual destaca que:

Será no decorrer da década de 1990 que veremos a emergência de dissertações e teses que serão responsáveis pela abertura de novas trilhas de pesquisa nas quais teremos a possibilidade de vislumbrar a presença negra em tais abordagem ainda que, originalmente, a ela não fosse dedicada de modo estrito. Nesta direção, em fios de Ariadne, Patricia Sampaio dedicava-se à apreensão dos movimentos das fortunas na cidade de Manaus do

<sup>109</sup> Ibidem, p. 23

<sup>110</sup> Ibidem, pag. 25

<sup>111</sup> SAMPAIO, Patricia Melo. **Os fios de Ariadne: tipologia de fortunas e hierarquias sociais em Manaus (1840-1880)**. 1994. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal Fluminense, Niterói, RJ, 1994.

XIX<sup>112</sup>.

Além disso, é importante destacar as fontes analisadas que a autora se debruçou ao longo do seu trabalho, em vias de compreender a complexidade da sociedade manauara no decorrer do século XIX. Nesse sentido, cabe destacar a análise deste material,

Utilizando séries de inventários post-mortem. O volume de dados carregado por fontes até então inéditas permitiu identificar que os escravos, sendo propriedades, estavam registrados entre os ativos e possuíam nomes, idades e ofícios. Pela primeira vez, foi possível construir pirâmides etárias e esboçar, ainda que de modo limitado, perfis demográficos para as populações escravizadas que viviam na cidade. Além disso, o trabalho ainda constatou a notável relevância da propriedade escrava para a composição das fortunas da cidade constituindo-se em seus mais importantes ativos o que sinalizava, claramente, que a escravidão fazia parte intrínseca das lógicas de reprodução dessa sociedade<sup>113</sup>.

Outra pesquisa importante é a tese de doutorado de Luís Pinheiro Balkar, intitulada *Nos subterrâneos da revolta: trajetórias, lutas e tensões na cabanagem*<sup>114</sup>, no qual buscou compreender o contexto multifacetado da Cabanagem e, principalmente, a participação de negros nesse movimento:

Parte de uma denúncia vigorosa do silenciamento da historiografia: “O ocultamento da atuação dos escravos negros em toda Amazônia tem se constituído no não-dito da historiografia regional, e seu simples reconhecimento já permite estabelecer um repensar diferenciado sobre o conjunto dessa produção.” A partir dessa perspectiva, o trabalho promoveu uma releitura do movimento cabano resultante de negros, escravizados ou não, nesse extraordinário movimento popular amparado em conjunto rico de fontes documentais. Além do caráter multifacetado e multiétnico da Cabanagem e suas pausas diferenciadas, a tese colocou em debate a efetiva tensão que existia no interior do movimento com relação às ações dos escravizados engajados nas forças cabanas, em especial, quando protagonizavam as intervenções de maior violência e quando pautavam suas próprias estratégias de luta.<sup>115</sup>

Assim, considera-se que a geração de Patricia Alves Melo e Luís Balkar de Sá Pinheiro, dentre outros, foram precursores para esse giro historiográfico na Amazônia, principalmente nos estudos sobre a escravidão e a liberdade no século XIX. Tais estudos se intensificaram como resultado de ações institucionais e as agências de fomento à pesquisa, tendo um impacto direto em

<sup>112</sup> MELO, Patricia Alves. **O fim do silêncio: presença negra na Amazonia**. 2ª ed. Ver. E ampl. (Organizador). Curitiba: CRV, 2021, p. 25-26

<sup>113</sup> Ibidem, p. 26

<sup>114</sup> PINHEIRO, Luís Balkar Sá Peixoto. **Nos subterrâneos da revolta: trajetórias, lutas e tensões na cabanagem**. 1998. Tese. (Doutorado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1998. Ver também: PINHEIRO, Luís Balkar Sá Peixoto. **De mocambeiros a cabano: Notas sobre a presença negra na Amazônia na primeira metade do século XIX. Terra das águas**, Brasília: Paralelo 15, v. 1, n. 1, 1 sem. 1999. [UnB -Núcleo de Estudos Amazônicos].

<sup>115</sup> MELO, Patricia Alves. **O fim do silêncio: presença negra na Amazonia**. 2ª ed. Ver. E ampl. (Organizador). Curitiba: CRV, 2021, p. 26

pesquisas de iniciação científica na graduação, e com o objetivo de explorar “diferentes problemáticas vinculadas a diversos grupos de pesquisa” (Melo, 2021).

Ao pontuar novos trabalhos, percebe-se o avanço de pesquisas, agora sob a orientação desses primeiros professores, que se dedicaram/dedicam a essa temática. Pesquisas estas que nascem nos cursos de graduação em História e tem seu amadurecimento com uma densa análise de fontes inéditas e até mesmo de novas abordagens.

O programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal do Amazonas – PPGH-UFAM foi criado em 2006 e, em 2018, abriu sua primeira turma de doutorado. Em 2020, contabilizou a defesa de sua 150ª dissertação intitulada Crimes praticados por escravos na Manaus oitocentista, de Laura Blanco. O trabalho em questão se debruçou-se sobre o conjunto inédito de processos-crime, sob a guarda do Tribunal de Justiça do Amazonas, TJAM, apresentando um olhar renovado sobre este universo de disciplinamento e punição no Brasil e, de modo particular, sobre a Manaus do Século XIX<sup>116</sup>.

Outro trabalho de fôlego é a dissertação de mestrado do professor Provino Pozza Neto, intitulada *Ave Libertas: ações emancipacionistas no Amazonas Imperial (2011)*. Cabe ressaltar o seu inédito trabalho e pioneirismo, além da vasta contribuição e fontes ricas, principalmente ao analisar cartas de alforria. Patricia Alves Melo a esse respeito elenca:

Exemplos deste pioneirismo temático e documental estão presentes nas primeiras dissertações dedicadas a explorar dimensões da vida de populações escravizadas no Amazonas provincial. Com *Ave Libertas: ações emancipacionistas no Amazonas Imperial*, Provino Pozza Neto<sup>117</sup> mergulhou nas cartas de alforria depositadas, de modo precário, nos cartórios de Manaus, abriu frentes para explorar o rico acervo do IGHA com finalidade de construir um painel das modalidades de alforria escrava na cidade reforçando, ao final, uma tendência historiográfica nacional que deva às mulheres escravizadas um lugar diferenciado nesse processo<sup>118</sup>.

Ao tratar das alforrias e folgas escravas, destaca-se também o trabalho do professor Ygor Olinto Rocha Cavalcante, intitulada *Uma viva e permanente ameaça: resistência e fugas de escravos no Amazonas provincial (c. 1850-c.1882)*<sup>119</sup>.

Tal como as alforrias, as fugas escravas são um tema clássico de investigação, porém, até a defesa de Ygor Olinto Rocha Cavalcante não existia estudos sobre o tema. “Uma Viva e permanente ameaça” foi o resultado de um investida bem sucedida na documentação local iniciada pelos jornais que circulam em Manaus entre 1852 e 1889. Tomando os anúncios

<sup>116</sup> Ibidem, pag. 27

<sup>117</sup> PAZZA NETO, Provino. **Ave Libertas: ações emancipacionistas no Amazonas Imperial**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2011.

<sup>118</sup> MELO, Patricia Alves. **O fim do silêncio: presença negra na Amazonia**. 2ª ed. Ver. E ampl. (Organizador). Curitiba: CRV, 2021, p. 28

<sup>119</sup> CAVALCANTE, Ygor Olinto Rocha. **Uma viva e permanente ameaça: resistência e fugas de escravos no Amazonas provincial (c. 1850-c.1882)**. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2012.

de fuga como ponto de partida, seu autor pode desenhar um panorama preliminar do perfil de fugitivos e fugitivas dando-lhes os caminhos. Além dos anúncios, recursos tradicional no tema desde Gilberto Freyre, a dissertação se amparou sobre documentação oficial que inclui desde a correspondências policial até de material similar do Pará e Maranhão. A pesquisa ainda pretendeu incorporar um debate recém-inaugural por Sidney Chalhoub àquela altura a respeito da precariedade da liberdade. Inspirando-se em evidência documentais e em outras investigações em curso, Cavalcante buscou indicar as conexões entre populações nativas e africanas escravizadas e suas aproximações em busca da liberdade<sup>120</sup>.

Outro trabalho de grande fôlego é do pesquisador Tenner Abreu, que tem como análise central da sua dissertação o debate sobre a miscigenação e a racialização no século XIX. Sua pesquisa intitula-se “*Nascidos no grêmio da sociedade*” *racialização e mestiçagem entre os trabalhadores na Província do Amazonas (1850-1889)*<sup>121</sup>.

A miscigenação constituiu-se no eixo central da dissertação de Tenner Abreu e aqui estamos diante de mais uma abordagem inédita. Preocupado em discutir a racialização no âmbito do mundo do trabalho no Amazonas oitocentista, seu autor colocou em debate os processos de construção social da cor a partir de fontes muito diversificadas que lhe permitiu recuperar facetas dos sistemas classificatórios vigentes. Também transitou entre os mundos da escravidão e da liberdade dedicando-se à tarefa de resgatar personagens concretos, suas alianças e estratégias de sobrevivência como foi o caso do Padre Daniel Pedro Marques de Oliveira<sup>122</sup>.

Além disso, Tenner de Abreu continuou seus estudos sobre a escravidão e liberdade em sua tese de doutoramento, *Os sentidos da liberdade: a trajetória do padre Daniel Pedro Marques de Oliveira na província do Amazonas (1850 - 1880)*,<sup>123</sup> defendida em 2023, no Programa de Pós-graduação em História da Universidade de Brasília. Nesse estudo, Abreu buscava entender a participação do vigário, e “analisou-se as ações de indivíduos classificados como libertos no século XIX, tendo como fio condutor a trajetória do vigário de Silves-AM.” Seu trabalho tem uma contribuição ímpar para o entendimento de tal espaço temporal, e posso ir além para a participação no interior do Amazonas do cotidiano do século XIX em Silves.

Nesse mesmo caminho, amparado no estudo de trajetórias no pós-abolição, pontua-se o trabalho do professor Juarez da Silva Junior, intitulada: *Um negro de poder no Amazonas da*

<sup>120</sup> MELO, Patricia Alves. **O fim do silêncio**: presença negra na Amazonia. 2ª ed. Ver. E ampl. (Organizador). Curitiba: CRV, 2021, p. 29

<sup>121</sup> ABREU, Tenner Inhauny de. “**Nascidos no grêmio da sociedade**”: racialização e mestiçagem entre os trabalhadores na Província do Amazonas (1850-1889). Dissertação (mestrado). Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2013.

<sup>122</sup> MELO, Patricia Alves. **O fim do silêncio**: presença negra na Amazonia. 2ª ed. Ver. E ampl. (Organizador). Curitiba: CRV, 2021, p. 29

<sup>123</sup> ABREU, Tenner Inauhiny de. **Os sentidos da liberdade**: a trajetória do padre Daniel Pedro Marques de Oliveira na província do Amazonas (1850-1880). Tese (Doutorado). Brasília, 2023.

*primeira república: Monteiro Lopes, o jurista e deputado” (1892-1910)*<sup>124</sup>. Enfim, estudos como esse têm tematizado a presença negra no pós-abolição, principalmente com atenção especial às estratégias de inserção política e mobilidade social. Aliás, quanto a esse cenário, Patricia Alves Melo (2021) destaca,

O esforço de recuperar personagens e suas trajetórias constituiu-se também na marca do trabalho de Juarez da Silva Júnior defendido em 2016. O jurista Monteiro Lopes, primeiro deputado negro com pauta afirmativas, emergiu, com vigor, das páginas da dissertação a partir da recuperação de sua biografia, sistematizando elementos ainda pouco conhecido de suas trajetórias, pessoal e política e permitido problematizar questões como mobilidade social negra pós-Abolição<sup>125</sup>.

Outra pesquisadora que se destaca é Jéssyka Sâmya Ladislau Pereira Costa, tendo sua dissertação intitulada: *Por todos os cantos da cidade: Escravos negros no mundo do trabalho na Manaus Oitocentista (1850-1884)*, defendida em 2016. Seu trabalho parte de uma análise que busca entender “os trabalhadores escravos enquanto agentes sociais de suas experiências históricas e estratégias de sobrevivências na capital do Amazonas<sup>126</sup>.

Além disso, em sua tese de doutorado, intitulada *Liberdade Fraturada: As redes de coerção e o cotidiano da exploração na província do Amazonas (Brasil, século XIX)*, buscou melhor compreender as complexidades das relações e dos agentes envolvidos nessa conjuntura, com atenção especial aos mecanismos de exclusão social e exploração do trabalho escravizado sobre diferentes agentes e grupos sociais - como indígenas e negros - buscando também compreender suas estratégias cotidianas para lidar e modificar essas redes de coerção. Desse modo, pautava-se no argumento de que “a experiência da liberdade das populações indígenas, negra e não-branca pobre na província do Amazonas na segunda metade do século XIX estava atravessada pelas constantes ações estatais e de particulares visando mantê-los atados a relações de submissão, controle e exploração<sup>127</sup>”.

Ao pontuar pesquisas desenvolvidas no Programa de Mestrado em História da UFAM e em outra instituições, cabe ressaltar a sua amplitude cronológica, e seu esforço em entender a

---

<sup>124</sup> SILVA JUNIOR, Juarez Clementino da. **Um negro de poder no Amazonas da primeira república**: Monteiro Lopes, o jurista e deputado (1892-1910), Dissertação (Mestrado) Universidade Federal do Amazonas. Manaus, 2016. É importante ver o artigo: SILVA JUNIOR, Juarez Clementino da Silva. Presença Negra no Estado do Amazonas: A contribuição dos Arquivos do TJAM. **Lexcult**, Rio de Janeiro, ISSN 2594-8261, v.4, n.2, mai./ago.2020, p. 409-427

<sup>125</sup> Melo, Patricia Alves. O fim do silêncio: presença negra na Amazonia. 2. Ed. Ver. E ampl. (Organizador) – Curitiba: CRV, 2021, pag. 29-30.

<sup>126</sup> COSTA, Jéssyka Sâmya Ladislau Pereira. **Por todos os cantos da cidade**: escravos negros no mundo do trabalho na Manaus oitocentista (1850-1884). Dissertação (Mestrado). Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2016.

<sup>127</sup> COSTA, Jessyka Samya Ladislau Pereira. **Liberdade fraturada**: as redes de coerção e o cotidiano da exploração na província do Amazonas (Brasil, século XIX). Tese (Doutorado). Campinas, SP: Universidade Estadual de Campinas, 2022.

complexidade e os silenciamentos da presença negra. Assim, muitas pesquisas ajudam a entender como esses sujeitos, juntos com os indígenas que habitam essa região, lidavam com a busca por liberdade no período escravocrata e, também, suas estratégias de inserção social e lutas cotidianas no pós-abolição.

Nessa premissa, em estudos como a monografia de Lucas Martins Cavalcante, intitulada *Movimento Alma Negra: reconstruindo as histórias e memórias no Amazonas*, a temática do movimento negro na contemporaneidade também tem ganhado espaço, buscando conectar as experiências amazonenses com contextos mais amplos - a formação do movimento negro no Brasil e no Sul Global<sup>128</sup>.

Cabe ressaltar que essas produções nos provocam a pensar. Por essa via, segue a reflexão de Patrícia Alves Melo (2021): “Por outro lado, a produção historiográfica aqui levantada demonstra que o silêncio vem sendo rompido em todas as direções. A riqueza dos temas e problemas de investigações identificados indica isso<sup>129</sup>”.

Portanto, com este breve balanço historiográfico, conclui-se que as pesquisas vêm preenchendo lacunas anteriormente existentes na historiografia. Cabe, contudo, assegurar que essas produções se tornem acessíveis e não permaneçam restritas ao ambiente acadêmico. Nesse sentido, os movimentos sociais, seguindo o conceito proposto por Nilma Lino Gomes (2019), possibilitam a compreensão do poder simbólico dessas organizações e de seu papel educativo, inserindo-se em um processo de luta antirracista e emancipatório.

O próximo subitem tem como objetivo abordar o Movimento Negro no Amazonas, destacando como as lutas regionais foram sendo organizadas e pautadas ao longo do tempo. Em consonância com a discussão do primeiro capítulo, é fundamental enfatizar a presença e a atuação da população afrodescendente no contexto regional, bem como problematizar a luta antirracista em âmbito nacional.

## **2.2 O movimento negro no Amazonas: das lutas pela visibilidade de um povo afrodescendente em Manaus (décadas de 1970-1980)**

Ao longo da produção do primeiro capítulo, ao abordar o movimento negro em contexto nacional, surgiram questionamentos, como, por exemplo, a necessidade de investigar e apresentar o movimento negro no Amazonas. Diante dessa problemática, constatou-se, a partir de um diálogo com a historiografia amazonense, a trajetória de diversas organizações, como o Movimento Alma

---

<sup>128</sup> CAVALCANTE, Luiz Martins. **Movimento Alma Negra: reconstruindo as histórias e memórias no Amazonas**. Trabalho de Conclusão de Curso (História). Manaus: UFMA, 2016.

<sup>129</sup> MELO, Patricia Alves. **O fim do silêncio: presença negra na Amazonia**. 2ª ed. Ver. E ampl. (Organizador). Curitiba: CRV, 2021, p. 33

Negra (MOAN), o Movimento Orgulho Negro (MON) e a Associação do Movimento Orgulho Negro do Amazonas (AMONAM). A atuação dessas organizações sociais e políticas, sobretudo entre as décadas de 1970 e 1980, evidencia as ações e reverberações do movimento negro no Amazonas, especialmente no combate ao preconceito e à invisibilização de sua história e memória.

Ao analisar o Movimento Negro no Amazonas, observa-se que suas articulações estão atreladas às contestações nacionais e que as pautas regionais (locais) têm sido pensadas em diálogo com o contexto nacional, representado principalmente pelo Movimento Negro Unificado (MNU). Cabe destacar a organização política em âmbito regional que, conforme apontam Rodrigues e Moraes, foi marcada pela significativa atuação de lideranças como Nestor José Soeiro Nascimento.

No âmbito político, a comunidade do Barranco, historicamente, sempre esteve organizada. Um grande exemplo é a atuação de Nestor José Soeiro Nascimento (1947-2003), militante negro quilombola, advogado de formação, inquieto com as causas e lutas sociais da população negra manauara. Ele foi o primeiro representante e fundador do Movimento Alma Negra no estado do Amazonas. Além disso, fundou a Associação dos Moradores e Amigos da Praça 14 e foi sócio fundador da Escola de Samba Vitória Régia. Nestor Nascimento nasceu em 11 de dezembro de 1947, na cidade de Manaus, capital do Amazonas. Nasceu, cresceu e viveu a maior parte da sua vida no bairro Praça 14 de Janeiro<sup>130</sup>.

Suas atuações se estruturaram, sobretudo, a partir da década de 1970, na denúncia da violência racial e na problematização do “mito da democracia racial”. A contestação dessa falácia, como exposto anteriormente, constituiu uma das principais bandeiras do movimento negro em âmbito nacional durante as décadas de 1960 e 1970. Esse “mito”, amplamente incorporado pelo aparato ideológico do regime ditatorial (1964-1985), sustentava a inexistência do racismo no Brasil e tem sido amplamente refutado por diversas lideranças do movimento negro. No contexto amazonense, destaca-se a atuação de Soeiro Nascimento, que desempenhou um papel fundamental nesses debates

Nestor denunciou inúmeras vezes o mito da democracia racial arraigado na sociedade brasileira, onde supõe-se que a formação populacional brasileira se deu pela convivência respeitosa e harmoniosa entre as variadas raças e etnias que aqui viviam e desconsideram o genocídio e outras formas de violência dentre as quais incluem-se o tratamento dado à mulher negra e indígena por homens e mulheres brancos<sup>131</sup>.

A partir das décadas de 1980 e 1990, parte das lutas dos movimentos negros no Amazonas voltam-se também para o reconhecimento oficial dos territórios e comunidades quilombolas. É

<sup>130</sup> RODRIGUES, Paola da Cruz; MORAES, Jorge Anderson Xavier de. **(RE)construção da trajetória negra em Manaus:** do Movimento Alma Negra à associação das crioulas do quilombo. Curitiba: CRV, 2023, p. 83-84

<sup>131</sup> RODRIGUES, Paola da Cruz; MORAES, Jorge Anderson Xavier de, 2023 p. 84

importante destacar, em Manaus, a existência de um quilombo urbano, o Quilombo do Barranco, cujo reconhecimento é resultado da atuação histórica dos movimentos negros no Amazonas e do fortalecimento desse movimento no contexto amazônico. Sua base é composta, predominantemente, por lideranças de mulheres negras. Ressalta-se que:

Com todo esse engajamento político dos membros da comunidade do Quilombo do Barranco, sob a organização e comando principalmente de mulheres negras organizadoras dos festejos, a comunidade tem conseguido maior visibilidade e respeito junto aos demais moradores do bairro e da cidade. A Assembleia Legislativa do Estado do Amazonas (ALEAM), por meio do Projeto de Lei nº 19/2015, discutido, votado e aprovado por maioria e de autoria do então Deputado Estadual Bosco Saraiva, Presidente da Comissão de Cultura da ALEAM, efetivou a Lei nº 4.201, de 23 de julho de 2015, que decretou o Quilombo Urbano do Barranco de São Benedito como Patrimônio Cultural Imaterial do Estado do Amazonas<sup>132</sup>.

Além do Quilombo do Barranco, há pelo menos outras três comunidades quilombolas que foram reconhecidas nas últimas décadas: o Quilombo do Tambor, localizado no Parque Nacional do Jaú, no município de Novo Airão, foi a primeira comunidade quilombola reconhecida no estado, em 2006. Destacam-se também o Quilombo do Rio Andirá, formado por um agrupamento de seis comunidades no município de Barreirinha, e o Quilombo do Sagrado Coração de Jesus do Lago de Serpa, situado no município de Itacoatiara. O reconhecimento dessas comunidades quilombolas é resultado do contexto político inaugurado na década de 1980, impulsionado, sobretudo, pelo direito das comunidades quilombolas garantido pela Constituição de 1988, mas também pelas reivindicações locais dos movimentos negros em torno da oficialização das terras quilombolas.

O período em questão foi marcado pela formação e institucionalização de organizações sociais e políticas voltadas à luta contra o racismo no Amazonas. Um exemplo pioneiro desse movimento foi o Movimento Alma Negra, fundado na década de 1960 e extinto poucos anos depois. Na década de 1980, surgiu o Movimento Orgulho Negro (MON), fundado por militantes do MOAN e por moradores da Praça 14 de Janeiro. Já na década de 1990, esse grupo se transformou na Associação do Movimento Orgulho Negro do Amazonas (AMONAM). A AMONAM consolidou-se como um movimento social bem estruturado, contando com Estatuto, CNPJ, alvará da prefeitura e um arcabouço jurídico sólido, além de planejamento social e institucional<sup>133</sup>.

Conforme Rodrigues e Moraes, o Movimento Alma Negra (MOAN), que teve como um de seus fundadores o supramencionado Nestor José Soeiro Nascimento, desempenhou um papel fundamental na consolidação das lutas da população afrodescendente em Manaus. Muitos de seus membros mantinham diálogo com outras organizações do movimento negro, tanto em âmbito

---

<sup>132</sup> Ibidem.

<sup>133</sup> Ibidem.

nacional quanto internacional.

Além disso, em 1988, o MOAN organizou, em Manaus, um evento em comemoração ao centenário da abolição. Como abordado no primeiro capítulo, nesse período, diversas organizações vinculadas ao movimento negro questionaram a memória oficial da abolição promovida pelo governo brasileiro. Como desdobramento das ações do MOAN, foi criado, no mesmo ano, o Conselho de Participação e Desenvolvimento da Comunidade Negra, com o objetivo principal de assessorar o governo estadual na programação das atividades relativas ao centenário da abolição<sup>134</sup>.

A trajetória do Movimento Alma Negra foi analisada por Rodrigues e Moraes, que consideram que esse movimento emergiu como resultado das articulações políticas ocorridas entre as décadas de 1970 e 1980, culminando em importantes ações no processo de redemocratização e, sobretudo, na elaboração da Constituição de 1988. Assim, Rodrigues e Moraes destacam que “o Movimento Alma Negra foi fundado em 1979 por Nestor Nascimento, militante do movimento negro e dos direitos humanos, pioneiro do Movimento Social de Igualdade Racial no Amazonas, juntamente com outros universitários da antiga Universidade do Amazonas (UA)<sup>135</sup>”.

Ao fim e ao cabo, considerar essas articulações e o protagonismo do movimento negro no Amazonas implica em adotar um parâmetro social que vem sendo articulado nacionalmente, tendo como base as organizações regionais. Ao trazer esse movimento para o contexto das articulações no espaço amazônico, é importante afirmar que a região não está excluída das lutas sociais, do movimento negro e das reivindicações do povo afrodescendente. Além disso, as pesquisas historiográficas resultam dessas lutas, sendo que entender a presença negra no Amazonas é, de fato, se debruçar sobre a história.

Ao abordar o Movimento Negro no Amazonas, o próximo subitem tem como objetivo tratar do currículo dos cursos de História nas instituições públicas de ensino superior no Amazonas, a Universidade Federal do Amazonas (UFAM) e a Universidade Estadual do Amazonas (UEA), com seus centros de Estudos Superiores no interior do estado, em Tefé e Parintins. O objetivo desse mapeamento é avaliar e discutir não apenas a presença de conteúdos pertinentes ao ensino da História da África e da História e Cultura Afro-brasileira, mas também refletir sobre os contextos de formação de professores e pesquisadores no Amazonas pós-2003.

### **2.3 Ensino de história africana e afro-brasileira e formação de professores no Amazonas**

Pensar os currículos e os Projetos Político-Pedagógicos (PPPs) das instituições públicas de

---

<sup>134</sup> Ibidem, p. 85.

<sup>135</sup> Ibidem, p. 85.

ensino superior no Amazonas, como os cursos de História da Universidade Federal do Amazonas (UFAM) e da Universidade Estadual do Amazonas (UEA), implica em compreender as dinâmicas e transformações na formação de docentes, considerando, sob um ponto de vista analítico, os currículos como construções sociais, conforme Goodson (2012)<sup>136</sup>.

Além disso, essas mudanças resultam dos processos sociais, em especial pela pressão dos movimentos sociais dentro e fora da academia, como é o caso das lutas do movimento negro, que, como se viu no capítulo anterior, tiveram um importante protagonismo nas reivindicações educacionais. Deve-se considerar as análises de Silva (2023).

Considerada um marco na valorização das histórias e memórias africanas e afrodescendentes no Brasil, a Lei n. 10.639/2003 (Brasil, 2003) – que completa 20 anos em 2023 – estabeleceu a obrigatoriedade do ensino de História da África e História e cultura afro-brasileira no sistema nacional de ensino. A aprovação dessa lei resultou de um esforço cumulativo de décadas de reivindicações do Movimento Negro no Brasil na luta por políticas de reparação histórica, no combate ao preconceito racial e à marginalização da população afrodescendente, e na valorização dos agenciamentos e protagonismos negros na construção da sociedade brasileira ao longo do tempo<sup>137</sup>.

Essas contribuições envolveram debates acerca de políticas de reparação histórica e influenciaram diretamente nos currículos da Educação Básica e do Ensino Superior. Ao analisar os PPCs dos cursos de licenciatura em História da Universidade Federal do Amazonas e da Universidade Estadual do Amazonas, buscamos mapear as dinâmicas na formação de docentes e sua relação com a produção historiográfica sobre a África e suas diásporas.

Assim, de forma preliminar, convém demarcar que as reformulações dos PPCs nos cursos de licenciatura em História no Amazonas também resultam das configurações dos Planos Curriculares, PCNs, RCN, BNCC e de outras normativas voltadas a assegurar a aplicação da Lei n° 10.639/2003 no ensino básico.

À vista da implementação de conteúdos sobre história africana e afro-brasileira no âmbito escolar do ensino básico, ressalta-se a Resolução do Conselho Nacional de Educação n° 01, de 17 de junho de 2004, que estabelece:

Art. 2 as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africanas constituem-se de orientações, princípios e fundamentos para o planejamento, execução e avaliação da Educação, e tem por meta, promover a educação de cidadãos atuantes e conscientes no seio da sociedade multicultural e pluriétnica do Brasil, buscando relações étnicos sociais

---

<sup>136</sup> GOODSON, I. F. **Currículo: teoria e História**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

<sup>137</sup> SILVA, Evander Ruthieri da, Ensino de História da África e a Lei n° 10.639/2003 no Paraná: observações acerca dos cursos de licenciatura em História (UFPR, UNILA, UEM E UEL). **Acta Scientiarum. Human and Social Sciences**, v. 44, e67113, 2023, p.1

positivas, rumo à construção de nação brasileira (CNE, 2004)<sup>138</sup>.

À luz dessas diretrizes, é fundamental destacar a obrigatoriedade de estabelecer orientações que se complementem na definição das atribuições temáticas no ensino básico, especialmente ao abordar as relações étnico-raciais no contexto do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

Em outras palavras, essas diretrizes devem ser compreendidas como políticas públicas de reparação social, materializadas por meio de ações pedagógicas, que visam não apenas a promoção de um ensino inclusivo, mas também o enfrentamento das desigualdades históricas vivenciadas pelas populações afrodescendentes no Brasil. Ademais, Barbosa (2021) destaca que:

para assegurar a implementação da lei nº 10639/2003, e outras normas complementares foram estabelecidas para os sistemas de ensino, o Conselho Nacional de Educação (CNE), outros documentos, também como força de lei, nos termos da nossa legislação, a saber: o Parecer do Conselho Nacional de Educação – Câmara Plena (CNE/CP) nº 03, de 10 de março de 2004; e a Resolução do Conselho Nacional de Educação – Câmara Plena (CNE/CP) nº 01, de 17 de junho de 2004. Assim, com a aprovação do parecer nº 03, de 10 de março de 2004 o Conselho Nacional de Educação no uso de suas atribuições instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnicas Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana<sup>139</sup>.

Ao entender as ferramentas de políticas de reparação histórica e a importância da pesquisa histórica e da disciplina de História nas escolas, outro documento importante a ser considerado é a Base Nacional Curricular Comum (2017), sobretudo para se pensar os domínios e a importância formativa para a disciplina de História e sua relação com as problemáticas sociais:

Espera-se que o conhecimento histórico seja tratado como uma forma de pensar, entre várias; uma forma de indagar sobre as coisas do passado e do presente, de construir explicações, desvendar significados, compor e decompor interpretações, em movimento contínuo ao longo do tempo e do espaço. Enfim, trata-se de transformar a história em ferramenta a serviço de um discernimento maior sobre as experiências humanas e as sociedades em que se vive<sup>140</sup>.

Portanto, ao pontuar essas duas normativas, este capítulo não tem como objetivo destacar os avanços legais em torno da legislação sobre ensino de História da África e História e cultura afro-

---

<sup>138</sup> BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Resolução do Conselho Nacional de Educação - Câmara Plena (CNE/CP) nº 01, de 17 de junho de 2004. Instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

<sup>139</sup> BARBOSA, Robert Renner Bicharra. **Ensino de História Africana e Afro-brasileira: uma abordagem metodológica nas práticas dos professores da Escola Estadual Amaturá, em Amaturá-AM.** Trabalho de Conclusão de curso (História). UEA, 2021, p. 15-16

<sup>140</sup> BNCC, 2017, p.399

brasileira, e sim correlacioná-la ao entender a formação de futuros professores de História, além da obrigatoriedade de compreender os currículos formativos dos cursos de licenciatura em História no Estado do Amazonas. Cabe ressaltar que a inclusão dessas disciplinas e componentes curriculares também:

[...] está relacionada ao ‘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’, documento que propõe, dentre outras ações, o desenvolvimento de atividades acadêmicas, em especial nos cursos de licenciatura, para garantir “[...] formação adequada aos professores sobre História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e os conteúdos propostos na Lei 11645/2008 [...]” e “[...] desenvolver nos estudantes de seus cursos de licenciatura e formação de professores as habilidades e atitudes que os permitam contribuir para a educação das relações etnicorraciais”<sup>141</sup>.

Ao ressaltar a análise do Projeto Pedagógico do curso de licenciatura em História da Universidade Federal do Amazonas e da Universidade Estadual do Amazonas (Centro de Estudos Superiores de Tefé e Parintins), buscamos analisar esse ementário para identificar a incorporação dos conteúdos relacionados à História da África e à História Afro-brasileira, compreendendo os PPCs como uma matriz norteadora.

Portanto, segundo Silva (2023), trata-se de projetos políticos que orientam a formação de professores, cuja reformulação ou atualização está vinculada não apenas às inovações no campo do ensino de História, nos âmbitos teórico-metodológico, conceitual e historiográfico, mas também às lutas políticas e às demandas sociais. Em suma, os PPCs foram coletados via correio eletrônico (e-mail) às coordenações dos cursos de História, no período de março a agosto de 2023.

#### **2.4 Projeto Pedagógico do Curso de História da Universidade Federal do Amazonas (UFAM): PROJETO PEDAGÓGICO 2006 - DIURNO E NOTURNO**

A Universidade Federal do Amazonas, através da Resolução N.º 003/80, de 14 de agosto de 1980, criou o curso de Licenciatura Plena em História, vinculado administrativamente ao Departamento de Ciências Sociais do Instituto de Ciências Humanas e Letras – ICHL. Foi autorizado a funcionar a partir do primeiro semestre letivo de 1981, no turno matutino, oferecendo 30 (trinta) vagas por ano<sup>142</sup>.

O curso de História da Universidade Federal do Amazonas visa formar pessoas e prepará-las para o mundo do trabalho. É importante destacar que o Projeto Pedagógico do Curso, que foi acessado, data de 2006, e o último foi atualizado em 2019, com significativas mudanças e

---

<sup>141</sup> Brasil, 2009, p. 38

<sup>142</sup> Projeto Pedagógico de Curso história, 2019, p. 8

adequações. O de 2006 é organizado em turnos Diurno e Noturno, com estruturas iguais, mas respeitando o público-alvo de cada respectivo turno.

Nesse ementário, as disciplinas respectivas não se inserem no quadro das obrigatórias e, sim, nas optativas, mostrando que, até meados de 2006, a temática era tratada como uma disciplina complementar, caso fosse ofertada – portanto, na condição de componentes curriculares optativos.

Outro ponto a destacar é que os PPCs de 2006 não detalham os objetivos com a ementa, nem o conteúdo pragmático, mas estabelecem diversas disciplinas voltadas à temática, como, por exemplo, "África, os Africanos e o Brasil", "Cultura Afro-brasileira", "História da África (séculos XVII-XIX)" e "História e Historiografia Afro-Amazônica".

Ainda que o PPC consultado não demonstre um detalhamento maior desses componentes, cabe destacar a incorporação da disciplina voltada à "historiografia afro-amazônica", evidenciando um diálogo com a historiografia da presença negra no Amazonas, conforme discutido no componente anterior. Este detalhamento pode ser vislumbrado no ementário de 2019.

**Quadro 1** – Disciplinas optativas do Curso de História – UFAM (SIGLAS, CRÉDITOS E CARGAS HORÁRIAS)

Sigla	Disciplina	Crédito	Carga Horária
IHH320	África, os Africanos e o Brasil	4	60
IHH321	Cultura Afro-brasileira	4	60
IHH319	História da África (Século XVII-XIX)	4	60
IHH318	História e Historiografia Afro-Amazônica	4	60

Fonte: PPC 2006, História- UFAM.

## **2.5 Projeto Pedagógico do Curso de História da Universidade Federal do Amazonas (UFAM): PROJETO PEDAGÓGICO 2019 - DIURNO E NOTURNO**

Ao analisar o PPC de 2019, observam-se mudanças significativas e pontuais. Nesse novo modelo, as ementas detalham as disciplinas e apresentam avanços no currículo, incluindo uma disciplina obrigatória no segundo período. Entre as disciplinas optativas, destaca-se a inclusão de conteúdos que dialogam com os estudos amazônicos, abordando especificamente a temática da presença negra na Amazônia.

Pensar nas mudanças envolvendo o quadro de professores no magistério superior também é essencial, e neste mesmo ementário observa-se que o curso passa por uma reformulação na composição de professores e nos estudos abrangendo outras temáticas, como, por exemplo, os

estudos sobre a história da saúde e das doenças na África. Cabe também destacar que uma das principais mudanças foi a inclusão do Núcleo de Formação Específica – Estudos Integradores, conforme a resolução CNE/CES n.º 2, de 1º de julho de 2015. Logo, inclui-se a disciplina História das Áfricas no segundo período do curso.

**Quadro 2-** Núcleo de Formação específica – estudos integradores

<b>PER</b>	<b>SIGLA</b>	<b>DISCIPLINA</b>	<b>PR</b>	<b>CR</b>	<b>C.H.</b>
2º	IHH170	História das Áfricas		4.3.1	75

Fonte: PPC 2019, História- UFAM.

A disciplina História das Áfricas tem como ementa o estudo de processos históricos no continente africano entre os séculos XV e XXI, buscando compreender os processos de integração da África ao mundo atlântico, formações políticas e econômicas, movimentos de descolonização e formação dos estados nacionais africanos, e o ensino de História da África e seu papel na educação para as relações étnico-raciais.

Estudo das dinâmicas históricas e socioculturais das sociedades africanas compreendidas entre os séculos XV e XXI. Formações sociais africanas anteriores ao surgimento do tráfico atlântico. Estruturas políticas e econômicas das regiões que estavam inseridas em contextos sociais mais amplos, nas áreas próximas ao Saara, África Ocidental, África Central e o circuito de trocas com a costa Oriental. Processos de formação e consolidação dos estados nacionais e dos movimentos sociais contemporâneos. Ensino de História da África para a formação da cidadania e educação das relações étnico-raciais<sup>143</sup>.

Além disso, o objetivo principal da disciplina visa compreender a inserção de várias regiões do continente africano nas rotas comerciais, terrestres e atlânticas, destacando suas dinâmicas internas, externas e suas inter-relações.

Busca também identificar processos históricos, dinâmicas sociais e culturais no contexto colonial e pós-colonial, e analisar a relevância do ensino da História da África, visando oferecer subsídios para a prática pedagógica e a valorização da educação das relações étnico-raciais. A ementa também indica um conjunto de referências bibliográficas obrigatórias, das quais pode-se observar a presença de historiadores, como, por exemplo, Joseph Ki-Zerbo, que tiveram um papel central no processo de africanização do conhecimento histórico a partir das décadas de 1960 e 1970.

No entanto, é preciso também considerar que a inclusão das bibliografias obrigatórias, conforme indicado a seguir, também está relacionada a processos editoriais (isto é, tradução e publicação de livros de história da África no Brasil), bem como sua disponibilização nas bibliotecas

<sup>143</sup> Ibidem, pag. 50.

universitárias.

Bibliografias obrigatórias

FAGE, J. D. História da África. Coleção História Narrativa. Lisboa: Edições 70, 2013
HERNANDEZ, Leila Leite. A África na sala de aula: visita à história contemporânea. São Paulo: Summus Editorial, 2005.
KI-ZERBO, Joseph. História da África Negra. Vol. I e II. Coleção Biblioteca Universitária. Lisboa: Publicações Europa-América, 1991
M'BOKOLO, Elikia – África negra. História e civilizações. Tomo I (até o século XVIII) e Tomo II (do século XIX aos nossos dias). Salvador / São Paulo: XVIII) e Tomo II (do século XIX aos nossos dias). Salvador / São Paulo: EDUFBA / Casa das Áfricas, 2009.

Fonte: PPC 2019, História- UFAM.

Dentre esses detalhamentos, considera-se também as disciplinas optativas, alinhadas à grade como uma formação complementar e/ou enriquecimento do currículo, sem detalhamento das ementas. Cabe destacar as duas disciplinas optativas como um avanço significativo nesse currículo. Entretanto, o principal progresso está na implementação de uma disciplina obrigatória, corrigindo a limitação da proposta anterior, na qual a História da África era tratada como secundária.

**Quadro 3 - Núcleo de Formação Complementar – Disciplinas Optativas**

<b>SIGLA</b>	<b>NOME DA DISCIPLINA</b>	<b>CRÉD.</b>	<b>C.H.</b>
IHH133	História da saúde e das Doenças na África	4	60
IHH258	Tópicos Especiais em História das áfricas	4	60

Fonte: PPC 2019, História- UFAM.

Ao analisar o PPC de 2019, considera-se que o curso de História da Universidade do Amazonas (UFAM) passa por grandes mudanças em seu currículo, ementa e proposta na formação de docentes, alinhada às tendências que, desde 2003, com a aprovação da Lei nº 10.639/2003, vêm sendo discutidas para sua implementação nas escolas públicas do Brasil.

Outro ponto importante deste documento são as considerações alinhadas aos Cursos de História da Universidade Estadual do Amazonas (UEA). Com a implementação do Curso de História nos Centros de Estudos Superiores da UEA, polos Tefé e Parintins, principalmente por alunos egressos do curso de História e do Programa de Pós-Graduação em História da UFAM, que começam a ocupar esses espaços como docentes nessas unidades no interior do Amazonas.

## O caso das Universidade Estadual do Amazonas-UEA: centro de Estudos Superiores de Tefé e Parintins

A Universidade do Estado do Amazonas (UEA) foi instituída por meio do Decreto nº 21.666, de 1º de fevereiro de 2001, e autorizada pela Lei nº 2.637, de 12 de janeiro de 2001, com a natureza jurídica de fundação pública, inscrita no Ministério da Fazenda sob o CNPJ nº 04.280.196/0001-76, como uma instituição pública de ensino, pesquisa e extensão, com autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial.

Sua atuação inicial abrangeu as áreas de Ciências Sociais, Tecnologia, Educação, Ciências Humanas, Ciências da Saúde, Direito, Administração Pública e Artes, integrando a administração indireta do Poder Executivo, vinculada diretamente ao Governo do Estado do Amazonas, sob supervisão da Secretaria de Estado de Ciência e Tecnologia. A universidade dispõe de uma estrutura organizacional baseada na gestão por órgãos colegiados de deliberação coletiva, sendo dirigida por um Reitor, com o auxílio de um Vice-Reitor, de Pró-Reitores, de órgãos de assistência e assessoramento e de órgãos suplementares, nomeados por ato do Poder Executivo.

O credenciamento da UEA, tanto na capital quanto no interior do Estado do Amazonas, ocorreu pelo Conselho Estadual de Educação (CEE-AM), por meio da Resolução nº 006/01 – CEE-AM, de 17 de janeiro de 2001, retificada pela Resolução nº 159/02 – CEE/AM, de 3 de dezembro de 2002<sup>144</sup>.

As ementas obtidas dos Centros de Estudos Superiores de Tefé e Parintins são recentes. O Projeto Político-Pedagógico (PPP) de 2013 permanece em vigor nos dois polos, com uma importante observação em relação ao polo de Tefé, que passou por alterações em 2021. Essas mudanças buscaram sintetizar uma especificidade do ensino de História, considerando os contextos pluriétnicos da região amazônica.

Ao abordar a temática em estudo, observa-se que ela não sofreu grandes mudanças no Projeto Pedagógico de Curso (PPC) de 2013. Nesse documento, há uma disciplina específica sobre o tema, cursada no quarto período da graduação. Além disso, o ementário não inclui disciplinas optativas relacionadas à temática. Essa disciplina está presente nos dois Centros de Estudos Superiores, nos polos de Tefé e Parintins.

**Quadro 4** – Disciplina obrigatória na matriz Curricular dos cursos de História da UEA – 4º semestre

<b>0527</b>	<b>História da África e Cultura afro-brasileira</b>	<b>3.2.1</b>	<b>30</b>	<b>30</b>	<b>60</b>	<b>-</b>	<b>DFE</b>
-------------	---	--------------	-----------	-----------	-----------	----------	------------

<sup>144</sup> UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS – UEA. Projeto Pedagógico do Curso de História do CEST/UEA (2013). **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em História CESO/UEA**, (2013).

Fonte: PPC 2013, História- UEA.

As ementas dos cursos de História na UEA são semelhantes, tendo como destaque o estudo das propostas para o ensino de História da cultura afro-brasileira e História da África previstas pela Lei 10.639/2003. Incluem também o "estudo das diferentes estruturas sociopolíticas da África entre os séculos XVI e XX, os processos de constituição dos sistemas coloniais e de descolonização". Por fim, também incorporam o "estudo das manifestações das culturas afro-brasileiras, da resistência escrava no Brasil escravista, das associações negras e das lutas do negro no Brasil. Estudo da historiografia sobre o tema".

Convém frisar, nesse ementário, a inclusão do conceito de "resistência", que, como se sabe, teve grande importância para a historiografia africana e afrodiáspórica a partir da década de 1960, observando-se aqui a ênfase no papel das resistências culturais e nas formas de agenciamento afro-brasileiras.

De acordo com essa proposta, seus objetivos estão alinhados a cinco prerrogativas principais: trazer à tona as abordagens didático-pedagógicas relacionadas à História da África e à cultura afro-brasileira; apresentar a diversidade cultural e religiosa das sociedades africanas de onde se originaram os escravizados trazidos ao Brasil; analisar as manifestações culturais afro-brasileiras; discutir formas africanas e afro-brasileiras de interpretar a escravidão e a sociedade escravista entre os séculos XVI e XIX, bem como seus reflexos na sociedade contemporânea; e investigar as diferentes formas de resistência escrava às estruturas de dominação no Brasil. Além disso, busca-se analisar a "África brasileira" no pensamento social desenvolvido no país.

Com base nesses objetivos, destacam-se as bibliografias obrigatórias indicadas a seguir, que fomentam uma reflexão crítica sobre a África e os africanos. Compreender essa diáspora torna-se fundamental para interpretar a formação da sociedade brasileira e o papel dos povos afro-brasileiros nesse contexto.

Enfim, destaca-se, nessa bibliografia, a incorporação de outros textos dedicados ao estudo da história afro-brasileira e, também, a inclusão de autores da filosofia africana contemporânea, como Kwame Appiah. Em comum com o ementário do curso de História da UFAM, pode-se perceber a presença de textos de Joseph Ki-Zerbo e Leila Leite Hernandez, cuja obra *África na sala de aula* tem sido recorrente nos ementários de disciplinas voltadas à História da África Contemporânea.

Bibliografias obrigatórias.

APPIAH, Kwame Anthony. Na casa de meu pai: a África na filosofia da cultura. Rio de Janeiro:Contraponto, 1998.
--

BARRY, Boubacar. Reflexão sobre os discursos históricos das tradições orais em Senegâmbia, in: Senegâmbia: o desafio da história regional. Rio de Janeiro: SEPHis/UCAM, 2000.
COSTA E SILVA, Alberto da Costa. A enxada e a lança: a África antes dos portugueses. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1996.
FERRO, Marc (org). O livro negro do colonialismo. Rio de Janeiro: Ediouro, 2004.
GOMES, Flávio dos Santos; REIS, João José (org). Liberdade por um fio: história de quilombos no Brasil. São Paulo: Cia das Letras, 1996
HERNANDES, Leila Leite. África na sala de aula. São Paulo: Summus Editorial/Selo Negro, 2005.
KI-ZERBO, Joseph (org). História Geral da África. São Paulo: Ática, 1988
História da África negra. Lisboa: Europa-América, 1998.

Fonte: PPC 2013, História- UEA.

Ao considerar as ementas e os objetivos da Universidade Federal do Amazonas e da Universidade Estadual do Amazonas – CEST, polos Tefé e Parintins, observam-se mudanças significativas no caso da UFAM, que passou a alinhar suas ementas com as da UEA. Pensar essas dinâmicas nos conduz a compreender a formação de docentes, os quais estão diretamente inseridos na sala de aula do ensino básico.

Desse modo, ao destacar a estrutura deste capítulo, considera-se as discussões e solidificações do breve panorama historiográfico da presença negra na Amazônia/Amazonas. Em seguida, lança-se o foco sobre as dinâmicas do movimento negro no Amazonas, especificamente o movimento Alma Negra, abordando seu panorama regional e as influências nacionais que o interligavam à luta antirracista e à construção de uma sociedade justa para os afrodescendentes na cidade de Manaus e no Amazonas.

Por fim, analisa-se os currículos das universidades públicas do estado do Amazonas, com ênfase na formação de professores de História e na obrigatoriedade da Lei nº 10.639/2003, destacando o ensino da história da África e dos povos afrodescendentes no currículo de formação docente.

Em outras palavras, esse panorama lança luz sobre a aplicabilidade da Lei nº 10.639/2003 no estado do Amazonas, especificamente na região do Alto Solimões, com destaque para os municípios de Fonte Boa, Jutai, Tonantins, Santo Antônio do Içá, Amaturá, São Paulo de Olivença, Benjamin Constant e Tabatinga.

Portanto, o terceiro capítulo tem como objetivo historicizar a aplicação da Lei nº 10.639/2003 e sua implementação na rede pública de ensino nos municípios do Alto Solimões, a partir das experiências vivenciadas pelos docentes de História.

### CAPÍTULO 3: O ENSINO DE HISTÓRIA DA ÁFRICA NO TEMPO PRESENTE E AS DIMENSÕES DA CALHA DO ALTO SOLIMÕES - AMAZONAS

#### 3.1 A interiorização e as extensões das pesquisas históricas e o tempo presente: o Alto-Solimões em perspectiva

Ao apresentar os municípios da calha do Alto Solimões, no Amazonas, é importante considerar o campo da História do Tempo Presente, pois ele possibilita analisar e compreender os processos e/ou sujeitos históricos, ponderando os desdobramentos desses processos ao longo do tempo, entre o passado e o presente. Desse modo, convém frisar que esta pesquisa se insere no campo historiográfico do Tempo Presente e, conforme pontua o historiador François Dosse (2012), “a história do tempo presente está na intersecção do presente e da longa duração. Esta coloca o problema de se saber como o presente é construído no tempo<sup>145</sup>”.

Diante dessa premissa, apresentar o *locus* desta pesquisa implica debruçar-se sobre uma dimensão geográfica específica da Região Norte brasileira: o bioma amazônico. A região do Alto Solimões está localizada no sudoeste do Amazonas e possui uma área de 212.281,24 km<sup>2</sup>. Essa região é formada por nove municípios: Fonte Boa, Jutai, Tonantins, Santo Antônio do Içá, São Paulo de Olivença, Amaturá, Benjamin Constant, Tabatinga e Atalaia do Norte<sup>146</sup>.

Calha do Alto Solimões, Amazonas, Brasil:



Fonte: <https://images.app.goo.gl/xrYM5T9DpboUUVL27>

<sup>145</sup> DOSSE, François. História do Tempo História Presente e Historiografia. **Revista do programa de Pós-Graduação em História**. Florianópolis, v. 4, n.1, p. 5 – 22, Jan/jun. 2012, p. 6

<sup>146</sup> Seguindo as delimitações que todas as pesquisas obtêm, este município não fez parte da análise deste trabalho, por motivos óbvios que envolve o deslocamento e a logística amazônica.

Ao longo deste subitem, apresentarei as dimensões geográficas do interior do Amazonas, abordando a região do Alto Solimões. Fonte Boa é um município brasileiro localizado no interior do estado do Amazonas, na Região Norte do país. Pertencente à Mesorregião do Sudoeste Amazonense e à Microrregião do Alto Solimões, situa-se a oeste de Manaus, capital do estado. De acordo com estimativas do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 2021, sua população era de 16.409 habitantes. O município possui uma área de 12.110,907 quilômetros quadrados<sup>147</sup>.

Por conseguinte, Jutai é um município brasileiro do estado do Amazonas, na Região Norte do país. Localiza-se na Região Intermediária de Tefé e Região Imediata de mesmo nome. Sua população, de acordo com estimativas do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) era de 13 462 habitantes em 2021. Sua área territorial é de 69.857 km<sup>2</sup>.<sup>148</sup>

Tonantins é um município brasileiro localizado no interior do estado do Amazonas, na Região Norte do país. Situa-se a sudoeste de Manaus, capital do estado, distando aproximadamente 872 quilômetros da capital. De acordo com o Censo do IBGE de 2022, sua população era de 19.247 habitantes<sup>149</sup>.

Santo Antônio do Içá é um município brasileiro localizado no interior do estado do Amazonas, na Região Norte do Brasil. De acordo com estimativas do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 2021, sua população era de 20.889 habitantes, sendo o 32º município mais populoso do estado do Amazonas e o 4º de sua microrregião<sup>150</sup>.

Amaturá é um município brasileiro localizado no interior do estado do Amazonas, na Região Norte do país. Pertencente à Região Geográfica Intermediária de Tefé e à Região Geográfica Imediata de Tabatinga, situa-se a oeste de Manaus, capital do estado, distando aproximadamente 1.072 quilômetros da capital.

O município ocupa uma área de 4.758,821 km<sup>2</sup> e, segundo estimativas do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em 2020, sua população era de 11.736 habitantes. Assim, Amaturá é o 58º município mais populoso do estado do Amazonas e o menos populoso de sua microrregião<sup>151</sup>.

São Paulo de Olivença é um município brasileiro localizado no interior do estado do Amazonas, na Região Norte do país. Situa-se no Sudoeste Amazonense, na região do Alto Solimões, a 1.235 quilômetros de Manaus, capital do estado. O município ocupa uma área de pouco mais de 19.000 km<sup>2</sup>, sendo que 9 km<sup>2</sup> estão no perímetro urbano. Sua população foi estimada em 35.196

---

<sup>147</sup> Disponível em: [https://pt.wikipedia.org/wiki/Fonte\\_Boa\\_\(Amazonas\)](https://pt.wikipedia.org/wiki/Fonte_Boa_(Amazonas))

<sup>148</sup> Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Juta%C3%AD>

<sup>149</sup> Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Tonantins>

<sup>150</sup> Disponível em: [https://pt.wikipedia.org/wiki/Santo\\_Ant%C3%B4nio\\_do\\_I%C3%A7%C3%A1](https://pt.wikipedia.org/wiki/Santo_Ant%C3%B4nio_do_I%C3%A7%C3%A1)

<sup>151</sup> Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Amatur%C3%A1>

habitantes em 2024<sup>152</sup>.

Benjamin Constant é um município brasileiro localizado no interior do estado do Amazonas, na Região Norte do Brasil. Sua população era de 44.873 habitantes em 2021, conforme dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)<sup>153</sup>.

Tabatinga é um município brasileiro localizado no interior do estado do Amazonas, pertencente à Região Intermediária de Tefé. O município tem uma população de 71.317 habitantes, conforme informações do processo judicial nº 1000065-78.2021.4.01.3200 – 3ª VF/AM, e 68.502 habitantes, de acordo com estimativas do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em 2021. Tabatinga está situado no oeste do estado do Amazonas, na tríplice fronteira entre o Brasil, Colômbia e Peru, e foi criado em 1983. Apresenta uma conurbação com a cidade colombiana de Letícia<sup>154</sup>.

Portanto, essa é a região onde os professores que farão parte da pesquisa habitam e atuam, situada numa zona fronteira entre Brasil, Peru e Colômbia. Assim, neste último capítulo, buscamos investigar as narrativas e memórias de docentes no Alto-Solimões, com atenção especial às dinâmicas educacionais dos sujeitos envolvidos nesta pesquisa. Em seguida, apresentarei dados do Censo do IBGE, com o objetivo de tratar da identidade em contexto amazônico, visando analisar dados referentes aos afrodescendentes nessa região.

### **3.2 Identidade amazônica e as populações afrodescendentes no Amazonas**

Ao pensar na população da região amazônica, busco retomar uma historiografia sobre os silêncios e ausências da presença negra no norte do Brasil, movimento iniciado no segundo capítulo, para explanar as dinâmicas sociais e identitárias da região do Alto-Solimões. Desse modo, busco dialogar com dados do IBGE, para elaborar alguns apontamentos acerca da população afrodescendente no Amazonas.

Ao considerar a identidade indígena, observa-se que esta região é marcada por uma ampla diversidade étnica. Nesse sentido, esses dados podem ser relevantes ao discutir políticas voltadas para a população afrodescendente na região. A identidade amazônica, enquanto construção significativa, esteve intrinsecamente ligada à presença indígena. No entanto, muitos amazonenses enfrentam dificuldades em se autodeclarar indígenas, em razão da heterogeneidade cultural que

---

<sup>152</sup> Disponível em: [https://pt.wikipedia.org/wiki/S%C3%A3o\\_Paulo\\_de\\_Oliven%C3%A7a](https://pt.wikipedia.org/wiki/S%C3%A3o_Paulo_de_Oliven%C3%A7a)

<sup>153</sup> Disponível em:

[https://pt.wikipedia.org/wiki/Benjamin\\_Constant\\_\(Amazonas\)#:~:text=Benjamin%20Constant%20C3%A9%20um%20munic%C3%ADpio,Geografia%20e%20Estat%C3%ADstica%20\(IBGE\).&text=Vista%20de%20Benjamin%20Constant%20fronteira%20com%20o%20Peru.](https://pt.wikipedia.org/wiki/Benjamin_Constant_(Amazonas)#:~:text=Benjamin%20Constant%20C3%A9%20um%20munic%C3%ADpio,Geografia%20e%20Estat%C3%ADstica%20(IBGE).&text=Vista%20de%20Benjamin%20Constant%20fronteira%20com%20o%20Peru.)

<sup>154</sup> Disponível em: [https://pt.wikipedia.org/wiki/Tabatinga\\_\(Amazonas\)](https://pt.wikipedia.org/wiki/Tabatinga_(Amazonas))

caracteriza esse contexto. O Amazonas, portanto, é um território plural e diversificado, com sua organização espacial estruturada ao longo das diversas calhas dos rios, que, além de dividirem a região, constituem os principais meios de acesso.

A Amazônia é reconhecida pela grandiosidade em território e cultura. Entre as unidades federativas que compõem o território amazônico brasileiro está o Estado do Amazonas, onde se concentra um grande quantitativo de povos que se autodeclararam indígenas. Ainda que se considere a cultura indígena como base étnica dos amazonenses, as demais culturas como, por exemplo, a cultura negra, foram fundamentais para a constituição étnico-racial do Amazonas<sup>155</sup>.

É notável frisar que a historiografia amazonense destaca a contribuição dos sujeitos negros para a construção das identidades culturais locais. Como destacado no segundo capítulo, esse debate ganhou forma também como resultado da ação do movimento negro amazonense, apesar das tentativas de negá-lo por meio de lacunas na argumentação. Estudos alinhados à análise dos dados do IBGE evidenciam o número expressivo e crescente de pessoas que se identificam como negras ou pardas.

No contexto atual, alguns amazonenses se consideram negros, ainda que o termo pardo permaneça presente em grande parte dos registros de cidadãos nascidos no Estado, uma vez que ser negro muitas vezes pareceu ser fora do contexto da identidade da região<sup>156</sup>.

Diante disso, reforço a afirmação proposta no início deste parágrafo: o amazonense enfrenta dificuldades em se reconhecer como sujeito negro ou indígena. No entanto, os dados indicam um número expressivo de pessoas que se identificam como indígenas. Ao destacar essa questão por meio de uma abordagem quantitativa, especialmente ao apresentar os dados referentes aos municípios do Alto Solimões, busca-se compreender essas discussões e os indicadores populacionais da região. Cabe ressaltar que:

Para Silva Jr. (2006), no censo do IBGE (2000) a população do Amazonas tem a composição de cor e raça dividida em brancos (24,8%), pretos (3,7%) pardos (65,7%) e amarelos ou indígenas (4,4%) denotando que o amazonense afirma ter composição de cor e raça em grande maioria parda. O autor observa que população negra no Estado do Amazonas não é composta apenas pelos indivíduos de cor preta, mas sim a soma dos que possuem cor preta e parda, expandindo ainda mais a representatividade dos afrodescendentes na população do estado<sup>157</sup>.

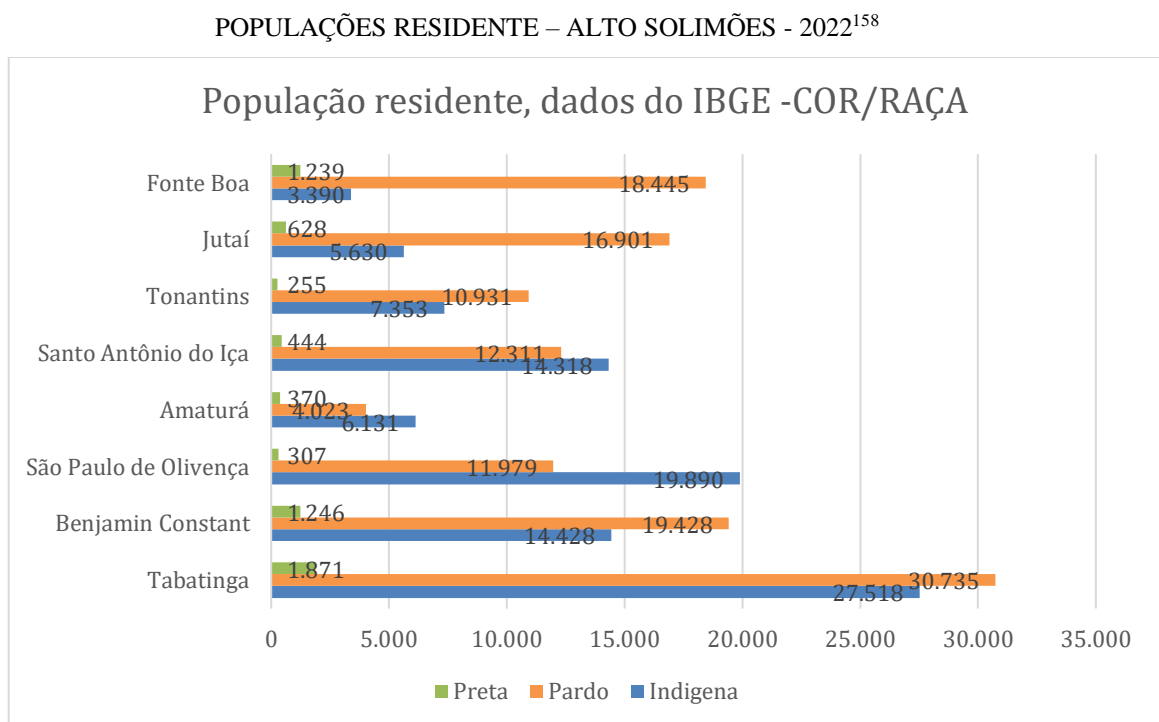
---

<sup>155</sup> GOMES, Jéssica Dayse Matos; COSTA, Renilda Aparecida. Negros no Amazonas: constituição de identidade étnico-racial e ação afirmativa. **Revista da ABPN**, v. 13, Ed. Especial, 30 de abril de 2021, p. 106

<sup>156</sup> *Ibidem*, pag. 109.

<sup>157</sup> *Ibidem*, pag. 109.

Considerando esses dados e a necessidade de compreender a população amazonense em uma perspectiva mais ampla, é relevante apresentar o quantitativo populacional da região do Alto Solimões. Essa abordagem permite um entendimento mais aprofundado do contexto investigado nesta pesquisa, cujo objetivo é analisar a aplicação da Lei nº 10.639/2003, especialmente no que se refere ao ensino da história da África e dos povos afrodescendentes, com foco na disciplina de História. Em vista de pensar a população afrodescendente, destacarei em tabela alguns dados sobre os povos indígenas, bem como sobre as populações pardas e pretas no contexto amazônico, com o intuito de entender e ter um parâmetro maior dessa região, considerando o processo de autodeclaração no contexto social, visto que muitos se consideram pardos.



Portanto, ao analisar esses dados, observa-se um quantitativo relevante de pessoas que se identificam como pardas no Amazonas, evidenciando as complexidades da construção identitária e da formação populacional na região. Os dados do IBGE, especialmente os do Censo de 2022, refletem essa realidade. No entanto, ao considerar as projeções populacionais, é fundamental atentar para as mudanças nesse cenário, impulsionadas por políticas afirmativas que têm se consolidado no contexto regional.

<sup>158</sup> <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/am/pesquisa/10102/122229>

Nesse sentido, destaco o Referencial Curricular Amazonense (RCA)<sup>159</sup>, documento norteador que aborda questões significativas relacionadas à identidade e à diversidade étnico-racial. Esse documento trata da educação inclusiva, incluindo reflexões sobre a diversidade no contexto de ensino, e contém um subitem referente ao Ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira; e Educação Quilombola.<sup>160</sup>

Considerando esse último subitem, o documento explicita que “no Amazonas há várias comunidades remanescentes de Quilombos: 1. Cinco no Município de Barreirinha; 2. Um no município de Novo Airão, localizada no Parque Nacional do Jaú; 3. Um no bairro Praça 14 de Janeiro, em Manaus; 4. Uma comunidade no município de Itacoatiara<sup>161</sup>”.

À vista do Referencial Curricular Amazonense (RCA), considera-se a importância das pesquisas historiográficas, e suas novas facetas, que são resultados, das problemáticas e anseios dos movimentos sociais, tendo como objetivo, responder anseios da nossa sociedade, como foi exposto no segundo capítulo, ao trata da historiografia Amazonense e a presença negra em contexto regional. Portanto:

Há também vários registros de fugas, revoltas e insubordinações de negros que foram escravizados na Amazônia, que transitaram ou permaneceram no território do Amazonas. O registro de mocambos e trânsito de fugitivos pode ser visualizado em documentos oficiais e notas jornalísticas. As fugas e outras formas de resistência à escravidão fazem parte da história dos negros no Amazonas, assim como sua ancestralidade e manutenção de tradições. Os antigos mocambos que resistiram no tempo e espaço do Amazonas se constituíram como comunidades de remanescentes quilombolas que lutam constantemente pela prática e respeito aos seus direitos resguardados pelo artigo 68 da Carta Magna brasileira de 1988. Os grupos que lutam por seu reconhecimento como quilombolas têm interesses distintos na constituição da sua identidade étnico-racial. As dinâmicas de sua identidade étnica e territorialidade transitam por fronteiras que são processuais e com fluxos de culturas<sup>162</sup>.

Assim, como foi retratado no subitem que trata do movimento negro no Amazonas, é importante frisar, que a questão das relações étnico-raciais no Amazonas, se solidificou, a partir de lutas de reparação histórica, cabe destacar que;

As relações étnico-raciais no Estado Amazonas em meio a conflitos e lutas contra racismos,

<sup>159</sup> No Estado do Amazonas, em 1º de fevereiro de 2018 ocorre a assinatura do Termo de Parceria Técnica entre o Conselho Nacional de Secretários de Educação – CONSED/AM e União dos Dirigentes Municipais de Ensino do Amazonas – UNDIME/AM para a formação da equipe de elaboração e implementação do Referencial Curricular Amazonense - RCA. Nesta perspectiva, a finalidade desta pactuação é garantir a participação de todos no processo de elaboração do documento referencial que tem por objetivo unificar os temas relevantes para a aprendizagem dos estudantes amazonenses, fomentando o respeito à diversidade cultural existente no Estado. (RCA), pág., 18).

<sup>160</sup> Referencial Curricular Amazonense (RCA), pag. 49, 52.

<sup>161</sup> Ibidem, pag. 52.

<sup>162</sup> GOMES, Jéssica Dayse Matos; COSTA, Renilda Aparecida. Negros no amazonas: constituição de identidade étnico-racial e ação afirmativa. **Revista da ABPN**, v. 13, Ed. Especial, 30 de abril de 2021, p. 110

discriminações e estereótipos também se desenvolveram políticas de ações afirmativas para os grupos marginalizados na sociedade local. Ainda que a identidade cabocla seja evidenciada tanto quanto a indígena no contexto étnico amazonense, iniciativas voltadas para outras identidades como, por exemplo, a negra, são desenvolvidas no estado. As políticas afirmativas têm se consolidado tanto no meio social como institucional por meios das ações dos movimentos sociais e as políticas públicas conquistadas através de suas reivindicações<sup>163</sup>.

As afirmações de identidade têm gerado reparações históricas, resultando em pesquisas sólidas, incluindo esta, cujo objetivo é preencher lacunas relacionadas à presença negra e ao ensino nas unidades escolares do Amazonas.

Silva Júnior (2006) enfatiza que a população negra (afrodescendente) é composta por aqueles que se identificam como de cor preta e/ou parda, de acordo com as definições do movimento negro, os conceitos antropológicos e histórico-sociais, bem como as classificações do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). À vista disso, entende-se a elevada taxa de pessoas que se consideram pardas e como essa discussão é entendida a partir da identidade afrodescendente no Amazonas, segundo Costa e Gomes (2021).

Sobre o último, a declaração de cor e raça da população amazonense no ano 2000 distribuía-se em 65, 7% pardos; 24,8% brancos; 3,7% pretos e 4,4% amarelos e indígenas (IBGE, 2000). Para Silva Júnior (2006) considerável número de “pardos locais” declara descender de grupos indígenas demonstrando imprecisão quanto ao seu pertencimento étnico, sendo que não se exclui que, ainda em minoria, a abundante população de pardos do Estado do Amazonas seja constituída de significativa parcela de afrodescendentes<sup>164</sup>.

Portanto, além disso, é importante considerar que, além dos dados do IBGE, que ajuda a entender um parâmetro da presença negra no estado do Amazonas, a autoidentificação como preto ou pardo deriva de uma virada composta a partir do movimento negro nessa região, que reverberou, como se viu anteriormente, nas novas facetas da historiografia, buscando acabar com o silenciamento do negro no Amazonas.

Com o intuito de pontuar a questão da identidade negra no Amazonas e suas reverberações no ensino de História, direciono a pesquisa para a sua última parte, que tem como objetivo discutir os contextos de aplicação da Lei nº 10.639/03 nas escolas públicas dos municípios do Alto-Solimões, sendo: Fonte Boa, Jutai, Tonantins, Santo Antônio do Iça, Amaturá, São Paulo de Olivença, Benjamin Constant, Atalaia do Norte e Tabatinga, no estado do Amazonas.

Proponho, dessa maneira, entender o funcionamento das estruturas educativas presentes na referida região do Estado, analisando as narrativas dos docentes que estão inseridos no sistema de

---

<sup>163</sup> Ibidem. P.110-111.

<sup>164</sup> Ibidem, pag. 111.

educação básica, lançando um enfoque em suas trajetórias, para tentar compreender os caminhos da efetivação de uma política educacional e/ou de reparação no âmbito social e cultural, no combate e/ou na efetivação da luta antirracista. Além disso, busca-se entender as mudanças propostas nessas abordagens historiográficas, com sujeitos vivos que estão inseridos nesses processos contemporâneos.

### **3.3 História africana e afro-brasileira na escola: memórias e narrativas de professores no Alto Solimões**

De início, convém lembrar que o campo teórico-metodológico desta pesquisa dialoga com a História Oral e a História do Tempo Presente, ancorando-se, ainda, no conceito de memória coletiva. Em meados da década de 1990, percebe-se uma ampliação nos usos da História Oral como metodologia de pesquisa. Baseado nesta premissa, a História Oral, enquanto metodologia, permite analisar os sujeitos que ocupam o espaço e o tempo histórico contemporâneos, bem como seus processos de reelaboração e/ou problematização do passado a partir do testemunho oral com sujeitos vivos que participaram de contextos pertinentes ao tempo presente.

Apresentado o direcionamento do objeto da pesquisa, que visa analisar a aplicação da Lei 10.639/03 nas escolas públicas dos municípios do Alto-Solimões — Fonte Boa, Jutai, Tonantins, Santo Antônio do Iça, Amaturá, São Paulo de Olivença, Benjamin Constant e Tabatinga, no estado do Amazonas — propõe-se entender o funcionamento das práticas de ensino de História presentes na referida região do estado, analisando as narrativas dos docentes inseridos no sistema de educação básica. Assim, busca-se lançar um enfoque nas suas trajetórias para compreender os caminhos da efetivação de uma política educacional e/ou de reparação no âmbito social e cultural, no combate e/ou na efetivação da luta antirracista, além de entender as mudanças propostas nessas abordagens historiográficas com sujeitos vivos que estão inseridos nesses processos contemporâneos.

### **3.4 Diagnóstico dos sujeitos da pesquisa**

Antes de iniciar as entrevistas, realizei o mapeamento dos sujeitos que poderiam se enquadrar nesta pesquisa. Durante esse processo, enfrentei diversas recusas, principalmente devido ao caráter acadêmico do estudo e aos critérios rigorosos exigidos pelo método da História Oral. No levantamento do público-alvo, foram considerados docentes com diferentes perfis, analisando aspectos como idade e tempo de serviço em sala de aula. O critério adotado incluiu tanto professores com vasta experiência quanto aqueles que estão atualmente inseridos no ambiente escolar. Portanto, o método da História Oral foi relevante para a coleta dos dados, como ressalta Thompson (1992).

O primeiro ponto é a preparação de informação básica, por meio da leitura ou de outras maneiras. A importância disso varia muito. A melhor maneira de dar início ao trabalho pode ser mediante entrevistas exploratórias, mapeando o campo e colhendo ideias e informações. com a ajuda desta, pode-se definir o problema e localizar algumas das fontes para resolvê-lo<sup>165</sup>.

Os sujeitos desta pesquisa serão professores que vivenciam o sistema educacional no interior do Amazonas. A delimitação incluirá dois professores de História por município: um com mais de 20 anos de experiência em práticas educacionais, analisando sua percepção sobre as mudanças no ensino ao longo do tempo, e outro docente que tenha ingressado recentemente no sistema educacional.

O objetivo é abordar tanto a formação docente quanto o contato com a temática africana, além de outras problemáticas que possibilitem a análise das vivências desses profissionais em um recorte cronológico que compreenda suas trajetórias entre 2003 e 2023.

Dessa forma, investigar essas vivências implica analisar as narrativas e memórias dos docentes, adotando um referencial teórico que possibilite compreender as dinâmicas sociais envolvidas. Esse estudo propõe uma interiorização historiográfica, utilizando o método da História Oral para explorar as experiências de sujeitos históricos. Assim, a pesquisa se alinha também à História Social da Educação, na perspectiva de buscar "uma leitura possível de acordo com as suas condições históricas<sup>166</sup>", para compreender as lacunas existentes na região amazônica a partir das trajetórias e experiências de docentes.

Em vista de pontuar essa problemática, as entrevistas foram divididas em três blocos temáticos: Tema I – Formação; Tema II – Ensino da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil; e Tema III – Perguntas abertas à temática. O roteiro das entrevistas buscou mapear as experiências, memórias e narrativas dos docentes no ensino de História da África e História afro-brasileira. Ao longo da ida a campo, entrevistaram-se dezessete docentes dos referidos municípios, com exceção de Jutai, onde apenas um professor foi entrevistado.

Na margem direita do Solimões, em Fonte Boa, estive no dia 11 de dezembro, juntamente com o professor Almeno Junior Costa de Moraes (AJCM), que atua na Escola de Tempo Integral Naide Lins de Albuquerque – CETI. Sua formação é em Licenciatura plena em História pela Universidade do Estado do Amazonas (2023), possui dois anos de experiência escolar e tem 26 anos. A professora Tayze Costa de Moraes (TCM), formada em Licenciatura plena em História pela

---

<sup>165</sup> THOMPSON, Paul. **A voz do passado**: História Oral. tradução Lólio Lourenço de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992, p. 254

<sup>166</sup> SCHUELLER, Alessandra Frota. Ensaio de História Social da Educação: escolas primárias e professores na Corte Imperial. **Revista Momento**, v. 18, 2007, p. 13

mesma universidade, no ano de 2017, tem quatro anos de experiência escolar e 30 anos de idade. Durante a ida ao campo de pesquisa em Fonte Boa, três professores não aceitaram participar da pesquisa, alegando indisponibilidade.

Em Jutai, estive no dia 21 de dezembro de 2024, e apenas um professor aceitou participar da pesquisa, dentre cinco professores convidados. O professor Alessandro Gean Castro (AGC) possui formação em Normal Superior pela Universidade do Estado do Amazonas (2008). Ele tem 21 anos de experiência como professor da rede pública de ensino.

Em Tonantins, entre os dias 23 e 27 de dezembro de 2024, foram entrevistados os seguintes professores: Dênis Gonçalves Mariano (DGM), que possui 52 anos e 25 anos de tempo de serviço como professor, com formação em História pela Universidade do Estado do Amazonas (UEA) em 2018; e Damião Freitas Ramos (DFR), que possui 51 anos e 25 anos de tempo de serviço, e se formou em História pela Universidade do Estado do Amazonas (UEA) no ano de 2010.

No município de Santo Antônio do Iça, as entrevistas ocorreram no dia 26 de dezembro de 2024. Foi um dos municípios com maior êxito, pois o interesse dos professores em participar da pesquisa foi significativo. O primeiro entrevistado foi o professor Fransoar Souza Santos (FSS), de 30 anos, com seis anos de experiência, e formado em 2018 pela Universidade do Estado do Amazonas (UEA). Em seguida, a professora Tatiana Saquiray Miranda (TSM), de 34 anos, com cinco anos de experiência, formada pela Universidade do Estado do Amazonas em 2019.

Em Amaturá, as entrevistas ocorreram entre os dias 26 e 28 de abril de 2024. O professor Eder dos Santos Coelho (ESC) tem 38 anos, é formado em Geografia pela Universidade do Estado do Amazonas (UEA) em 2008 e possui 15 anos de experiência em sala de aula, sempre com carga complementar de História. Já o professor Matheus Leanderson Vinhales de Oliveira (MLVO), com 27 anos, é formado em História pela Universidade Paulista (UNIP) em 2020 e possui 4 anos de experiência.

Em São Paulo de Olivença, estive no dia 17 de dezembro de 2024 e entrevistei José Carlos Patricio (JCP), que possui 55 anos, concluiu sua graduação em Licenciatura plena em História pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM) em 2005 e tem 35 anos de experiência escolar. A outra docente é Dacirlene Mendes Zagury (DMZ), também de 55 anos, formada em Licenciatura plena em História pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM) em 2005, com 30 anos de experiência no ensino escolar.

Estive no dia 7 de maio de 2024 em Benjamin Constant, onde houve uma particularidade que faz parte do contexto amazônico: professores com formação em outras áreas do conhecimento, que ministram aulas de História. A professora Isabela Soares Guerreiro (ISG) tem 28 anos, é formada em Licenciatura plena em Geografia pela Universidade do Estado do Amazonas (UEA) em 2019, e tem 4 anos de atuação escolar. O outro professor é Claudimar Pereira Magalhães (CPM),

que possui formação em Ciências Agrárias, concluída em 2019, tem 33 anos e 4 anos de experiência escolar.

Em Tabatinga, estive no dia 8 de maio de 2024. A professora Keila Andreza dos Santos (KAS) possui formação em Letras pela Universidade do Estado do Amazonas (UEA) em 2011. Todavia, devido à necessidade de professores de História e à experiência adquirida ao ministrar aulas dessa disciplina como carga complementar, estava cursando sua segunda graduação em História pela mesma instituição. Sua experiência escolar é de 11 anos. A outra docente entrevistada, Rosana do Socorro Guimarães Amorim (RSGA), tem 60 anos e atua no ambiente escolar desde 1986. Concluiu sua graduação em História em 2005 pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM).

Esses foram os sujeitos dessa análise e que fizeram parte da pesquisa. É importante pontuar que, ao longo das entrevistas, houve dinâmicas e mudanças no processo de gravações, pois, em alguns casos, os sujeitos se viam dificultados para avançar para outras perguntas. Ao responder a essa problemática, sempre destaquei que os entrevistados teriam autonomia, seguindo as definições do roteiro desta pesquisa. A problemática desse silêncio, que destaco ao analisar as descrições das entrevistas, se enquadra no conceito de "não dito" de Pollak (1989), que trata das instituições e permeia os sujeitos que delas fazem parte.

Portanto, ao apresentar o diagnóstico dos sujeitos desta pesquisa, é fundamental entender as narrativas dos professores em diálogo com a História Oral e, sobretudo, suas interlocuções com o conceito de memória. Ao tratar desse debate e ao pensar nas relações entre memória, esquecimento e silêncio, destaco as contribuições de Pollak (1989).

Estudar as memórias coletivas fortemente constituídas, como a memória nacional, implica, preliminarmente, a análise de sua função. A memória, essa operação coletiva dos acontecimentos e das interpretações do passado que se quer salvaguardar, se integra, como vimos, a tentativas mais ou menos conscientes de definir e reforçar sentimentos de pertencimento e fronteiras sociais entre coletividades de tamanhos diversos: partidos, sindicatos, igrejas, aldeias, regiões, clãs, famílias, nações etc.

A referência ao passado serve para manter a coesão dos grupos e das instituições que compõem uma sociedade, para definir seu lugar respectivo, sua complementariedade, mas também as oposições irreduzíveis<sup>167</sup>.

Ao constituir as estruturas da memória e as disputas por ela, no que deve ser esquecido, e o que deve ser lembrado, Pollak (1989) frisa a função do "não-dito".

---

<sup>167</sup> Pollak, Michael. Memória, Esquecimento, Silêncio. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, vol. 2, n. 3, 1989, p. 7

À primeira vista, os três exemplos expostos acima não têm nada em comum: a irrupção de uma memória subterrânea favorecida, quando não suscitada, por uma política de reformas que coloca em crise o aparelho do partido e do Estado; o silêncio dos deportados, vítimas por excelência, fora de suas redes de sociabilidade, mostrando as dificuldades de integrar suas lembranças na memória coletiva da nação; os recrutados a força alsacianos, remetendo à revolta da figura do "mal-amado" e do "incompreendido", que visa superar seu sentimento de exclusão e restabelecer o que considera ser a verdade e a justiça<sup>168</sup>.

Dessa forma, esta pesquisa tem como foco apresentar as dinâmicas dos sujeitos no campo da educação básica e suas vivências na aplicação de políticas de reparação histórica. É fundamental destacar o protagonismo desses sujeitos na construção de suas trajetórias.

Seguindo critérios que permitem a análise dessas dinâmicas, considera-se tanto o processo de formação (na educação básica e no ensino superior) quanto a trajetória de profissionalização docente.

Vale ressaltar que suas trajetórias ganham forma em um contexto marcado pela instituição de muitas políticas de ações afirmativas, estruturadas principalmente a partir da promulgação da Constituição de 1988, que reconheceu e fortaleceu as lutas dos povos negros e indígenas. Assim, é essencial enfatizar a importância das lutas sociais na conquista desses direitos.

A partir desta problemática, pesquisas como esta, que têm como objetivo preencher lacunas e questionar silenciamentos, buscam entender as dinâmicas sociais no ensino básico, com sujeitos que fazem parte da engrenagem educacional, abordando as políticas de reparação histórica e a luta dos negros na sociedade brasileira, além de sua importância para a formação nacional.

Por essa perspectiva, destacam-se os seguintes subitens como fundamentais para a compreensão das dinâmicas sociais dos sujeitos que participaram desta pesquisa, bem como para a análise da problemática relacionada à aplicação da Lei nº 10.639/2003 nas escolas dos municípios do Alto Solimões, no Amazonas.

### **3.4.1 Trajetórias e formação docentes**

Ao analisar as entrevistas, percebe-se tanto as singularidades quanto as conexões entre os sujeitos, evidenciando como o conhecimento histórico se interliga por meio das vivências, do ensino e da aprendizagem nos municípios do Alto Solimões.

Compreender essa dinâmica significa preencher uma lacuna no contexto interiorano da calha do Alto Solimões. Conforme ressaltado anteriormente, o Amazonas é um território plural, marcado por uma significativa diversidade de povos, culturas e saberes. Assim, entender a aplicação da Lei nº 10.639/2003 implica reconhecer as múltiplas dimensões dos sujeitos que integram esta pesquisa,

---

<sup>168</sup> Ibidem, p. 6

inserindo-se em uma perspectiva de história social da educação. Nesse sentido, considero as análises de Nilma Lino Gomes (2018), que destacam as políticas de reparação histórica como frutos de saberes construídos ao longo das lutas por emancipação.

Ademais, ao apreender o ensino de História e analisar as transformações sociais e as políticas de reparação histórica promovidas pela educação, percebemos que os professores, enquanto agentes inseridos nessas dinâmicas no Amazonas — e, especificamente, na calha do Alto Solimões — desempenham um papel fundamental nesse processo. Nesse contexto, o subitem dedicado ao estudo da História da África e História e cultura afro-brasileira possibilita a reflexão sobre as dimensões pragmáticas e a influência eurocêntrica no ensino de História.

Logo, a análise se baseia nas transcrições das entrevistas, que fornecem elementos essenciais para compreender as abordagens adotadas na trajetória e formação desses docentes. Considera-se, portanto, tanto sua trajetória como profissionais da educação quanto sua experiência enquanto alunos desse mesmo sistema. Assim, num primeiro momento, as entrevistas buscavam tratar das trajetórias e da formação dos docentes — principalmente na educação básica e no ensino superior — para melhor compreender o processo de construção da sua consciência histórica, conceito utilizado “para designar a consciência que todo agente racional humano adquire e constrói, ao refletir sobre sua vida concreta e sobre sua posição no processo temporal da existência<sup>169</sup>”.

Ao mesmo tempo, buscamos dialogar com a noção de “trajetórias”, para pensar o processo de formação dos docentes a partir de suas memórias, em narrativas que são produzidas na tensão entre lembrar, esquecer e silenciar<sup>170</sup>.

Os entrevistados pontuaram que as abordagens que marcaram sua formação eram eurocêntricas ou posicionavam a história da África apenas como um desdobramento da história europeia, principalmente a partir da institucionalização da escravidão e das políticas de colonização na América Portuguesa. O docente AGC, por exemplo, mencionou que a África era “abordada apenas a partir da figura do negro como mão de obra no sistema escravista”, enquanto CPM descreveu que “no início, a educação básica sempre tratava da África, dos africanos, como sabemos, sendo trazidos para cá em um processo de colonização como escravos”.

Em pelo menos uma das respostas, observou-se referências ao contexto ditatorial no Brasil, momento em que o governo autoritário mobilizou a ideia de “democracia racial”, produzindo uma invisibilização do problema do racismo na construção da nação brasileira.

No relato de JCP, foi lembrado o fato de que “estávamos na época da ditadura, então o contexto da política do negro ainda não tinha tanta evidência. Não, não tinha tanta contextualização

---

<sup>169</sup> MARTINS, Estevão de Rezende. Consciência Histórica. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; OLIVEIRA, Margarida Maria Dias (org.). **Dicionário de Ensino de História**. Rio de Janeiro: FGV, 2019, p. 55

<sup>170</sup> POLLAK, Michael. Memória, Esquecimento, Silêncio. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, vol. 2, n. 3, 1989.

nos livros didáticos e ainda era trabalhado daquela forma discriminatória, aquela forma ainda bem pouco escura". Narrativas como essas possibilitam recuperar, conforme demonstrado no primeiro capítulo, o importante papel dos movimentos negros no questionamento do mito da “democracia racial”, principalmente ao denunciar o longo histórico de violências e desigualdades sociais que marcaram a formação histórica da nação brasileira.

Outras respostas também apontam as disputas pela memória da escravidão e da liberdade no Brasil, principalmente ao fazer menção às narrativas oficiais sobre o papel das elites brasileiras no fim do trabalho escravizado. Destaco, por exemplo, o depoimento de AGC, que descreve que, na sua formação escolar, o tema da história afro-brasileira era "abordado apenas a partir da figura do negro como mão de obra no sistema escravista", ou ainda o relato de DMZ, que descreve que "no ensino básico, pela falta de formação dos professores da época, a data comemorativa era o 13 de maio e a exaltação da princesa Isabel".

Observa-se também que alguns docentes demonstram uma percepção das transformações observáveis em períodos mais recentes, principalmente nas últimas décadas, como resultado dos impactos dos movimentos negros e da institucionalização da Lei nº 10.639/2003. Essa percepção pode ser observada, inclusive, nas referências às lacunas e silenciamentos sobre a história africana e afro-brasileira nas suas formações.

Ao analisar a formação docente no Amazonas, observo, a partir das entrevistas, um cenário diversificado, no qual a presença de afrodescendentes pode ser enquadrada em uma categoria que defino como “contribuição social”. Apesar das disparidades existentes, há avanços significativos, especialmente na formação de professores a partir de meados de 2010.

Esse período, conforme a análise dos Projetos Político-Pedagógicos (PPPs), coincide com a implementação da Lei nº 10.639/2003, que respalda a inserção do ensino sobre a África e os povos afrodescendentes nas unidades públicas e privadas de ensino no Estado do Amazonas.

Os depoimentos evidenciam que o ensino sobre a África e a história afrodescendente no Brasil foi, para muitos docentes, ausente ou tratado de maneira superficial durante a sua formação na educação básica. Quando mencionado, o continente africano aparecia frequentemente associado à escravidão, sem um aprofundamento sobre suas culturas, sociedades e dinâmicas históricas. Em alguns casos, o contato com a temática ocorreu apenas em momentos pontuais, como nas comemorações do Dia da Consciência Negra, ou por meio de abordagens genéricas que reforçavam estereótipos. Portanto, as memórias dos docentes, principalmente sobre suas trajetórias na educação básica, foram marcadas por ausências e silenciamentos no que se refere à história africana e afro-brasileira. É possível, também, que suas narrativas estejam marcadas por esquecimentos, construídos e impulsionados por currículos eurocêntricos que, até o tempo presente, enfatizam a presença europeia como força motriz da história brasileira.

A formação docente, especialmente no ensino superior, foi o espaço onde a maioria dos professores teve a oportunidade de aprofundar seus conhecimentos, ainda que de forma tardia e, em alguns relatos, apenas por meio da própria busca pessoal. Alguns dos relatos demonstram o processo gradual de institucionalização de componentes curriculares na formação de professores, como o docente TCM, por exemplo, que mencionou que veio "ter contato com o ensino da África já no ensino superior [...], foi ali no quinto período que a gente teve uma disciplina, não foi uma disciplina específica para o ensino da África, mas com o conteúdo".

Aqueles que tiveram contato com a temática na educação básica relatam que os conteúdos eram apresentados sem uma abordagem crítica, muitas vezes limitados à cultura material, como culinária e religião, ou a uma perspectiva eurocêntrica da história africana. O docente AGC, por exemplo, mencionou que "tive contato no ensino básico. A temática, como já respondi, era apenas tratada dentro de uma visão acrítica da história, diante do papel dos afrodescendentes", enquanto DFR descreveu que "no ensino básico foi estudado, mas foi na formação docente que fui aprofundar o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana como estratégia de uma educação antirracista".

A leitura interpretativa de textos e imagens foi mencionada como uma das principais metodologias empregadas em sua formação, mas sem garantir um aprofundamento sobre a complexidade das sociedades africanas ou sua importância para a formação do Brasil. O docente ESC mencionou que "estudávamos parte da história de alguns países, mas não a formação geral da África [...] Tinha que ter o conhecimento do conteúdo, para isso tinha que fazer a leitura, né, o processo didático abordado na época era a leitura interpretativa". O docente em questão muito possivelmente alude a um processo recente de renovação nos objetivos e métodos de formação docente, principalmente pela incorporação de metodologias ativas e de conceitos voltados ao desenvolvimento da consciência histórica e crítica documental em sala de aula.

Além disso, alguns professores destacam que a formação acadêmica inicial privilegiou temáticas indígenas, relegando a história da África a um plano secundário, o que reforça a lacuna na construção de um ensino verdadeiramente multicultural e antirracista.

Essa percepção fica evidente na narrativa de DMZ, que afirmou que "na minha graduação, o foco era a temática indígena. O estudo da África foi de modo superficial. Vim a aprofundar um pouco o estudo da África e dos afrodescendentes na sala de aula quando os livros didáticos começaram a abordar o assunto". Tal assimetria nos conteúdos pode ser relacionada ao processo de constituição dos currículos de formação docente no Amazonas, que, alinhado à historiografia regional, privilegiou as temáticas indígenas e posicionou a presença negra em segundo plano.

A experiência na docência foi, para muitos, o principal impulso para buscar conhecimento e qualificação sobre a história e cultura africanas, a fim de atender às demandas da Lei nº 10.639/2003.

Somente com a inclusão mais recente da temática nos livros didáticos e a ampliação das discussões no meio acadêmico, os professores passaram a ter mais acesso a materiais e reflexões que possibilitam uma abordagem mais abrangente e crítica.

No entanto, os relatos indicam que a ausência de um ensino consistente sobre a África ao longo da trajetória educacional dos docentes ainda representa um desafio, tornando necessário um esforço contínuo de formação e atualização para garantir um ensino de qualidade, comprometido com a valorização das culturas afrodescendentes.

Deste modo, ao tratar do questionamento sobre sua formação, os professores abordaram acontecimentos históricos e eventos nacionais e globais — as grandes navegações, a chegada de mão de obra escrava para a produção de commodities, principalmente com produtos primários como café e açúcar.

Contudo, apesar das novas abordagens e das pesquisas de grande destaque, problematizo: de que modo a universidade conversa com a sociedade? Nos lugares mais distantes, a legislação educacional mudou, e as práticas também mudaram? Apesar da grande contribuição dos movimentos sociais, os interiores ainda vivem isolados, sem uma real interseccionalidade na superação das desigualdades sociais e educacionais<sup>171</sup>.

Os docentes também foram questionados sobre o momento em que começaram a tomar contato com o contexto legislativo, ou seja, a obrigatoriedade do ensino de História da África e História e Cultura Afro-brasileira. Diante dessa informação, a análise das entrevistas revelou que os professores enfatizaram a importância da aplicação da Lei nº 10.639/2003.

No entanto, eles não especificaram o momento em que tiveram contato com essa legislação. Entre as memórias relatadas, destacou-se a de uma docente que mencionou a abordagem dessa temática em sua formação acadêmica, ressaltando as dificuldades de trabalhar com professores mais experientes que não tiveram essa mesma preparação.

Nos relatos de AGC, por exemplo, há uma percepção de que “pouquíssimas coisas mudaram”, pois acredita que “os professores debatem ou abordam a temática de maneira muito superficial ou desconhecem em parte a gênese do problema, e não o fazem por falta de formação mesmo”. Em suma, os depoimentos dos docentes evidenciam que o contato com a obrigatoriedade do ensino de História da África e da cultura afro-brasileira ocorreu majoritariamente no ensino superior, especialmente durante a graduação em História.

Ademais, alguns, como RSGA, enfatizaram que “foi apenas a partir da lei”, enquanto outros, como ISPG, descrevem que “comecei a perguntar, comecei a ouvir agora sobre a lei”, buscando inclusive incorporar outras formas de abordagem da temática, já que “antigamente retratava esse

---

<sup>171</sup> Disponível em: <https://www.gov.br/mdr/pt-br/centrais-de-conteudo/publicacoes/desenvolvimento-regional-urbano/VEstudosdeCaso.pdf>

assunto [a escravidão]". Outros entrevistados ainda relacionaram com suas formações acadêmicas, como JCP, que mencionou que "na UFAM, no caso, é que nós começamos a ver essa questão da importância do negro para a formação, para a composição do que hoje nós somos". Suas narrativas e memórias, portanto, tentam incorporar certa noção de agenciamento ou protagonismo dos docentes numa espécie de “despertar” político para a importância do ensino de História africana e afro-brasileira.

Além disso, alguns docentes observaram ter sido parte das primeiras turmas de graduação em História a ter contato com tais conteúdos, como nos relatos de FSS, que mencionou ter sido "a primeira turma de uma disciplina em específico [...] Eu acho que fui entrar em contato com a disciplina lá por 2016 ou 2017, se eu não me engano. Então, assim, o momento em que eu me deparei com o fato de que isso era uma obrigatoriedade".

Assim, muitos relataram que foi apenas na universidade que tiveram acesso a disciplinas ou menções à Lei nº 10.639/2003, o que demonstra a ausência desses conteúdos na formação básica. Além disso, alguns professores mencionam que só se aprofundaram no tema ao ingressarem na docência, seja pelo enfrentamento prático em sala de aula ou pela necessidade de adequação às diretrizes curriculares. Enfim, esse cenário indica que, apesar da legislação vigente, o acesso ao conhecimento sobre a temática africana e afro-brasileira ainda depende da formação docente, que nem sempre proporciona uma abordagem consistente e estruturada.

Outro aspecto recorrente nas narrativas é a percepção de que, mesmo após a implementação da lei, a abordagem desses conteúdos no ensino básico permaneceu superficial ou dependente da iniciativa individual dos professores. A falta de formação específica sobre o tema, bem como a carência de materiais didáticos e metodologias apropriadas, são apontadas como desafios para a efetivação da obrigatoriedade.

Alguns docentes destacam que a introdução da lei não foi acompanhada por mudanças estruturais significativas no ensino, o que levou à persistência de lacunas na abordagem da história africana e afro-brasileira. Dessa forma, as experiências compartilhadas reforçam a necessidade de reformulações mais profundas na formação inicial e continuada dos professores, garantindo que a legislação se traduza em práticas efetivas e transformadoras em sala de aula.

Os docentes também foram questionados sobre o contato com conteúdo sobre história africana e afro-brasileira na graduação e/ou na pós-graduação. A percepção dos professores a respeito desse contato está, em muitos casos, diretamente relacionada ao período de sua formação – especialmente no contraste entre docentes mais experientes e os mais jovens. Aqueles que tiveram essa disciplina na graduação possuem uma formação mais recente, enquanto os que se formaram antes de 2005, de modo geral, não tiveram acesso a esse conteúdo na graduação nem no ensino básico, ou, quando o tiveram, foi apenas de maneira superficial.

Assim, os depoimentos revelam uma variação significativa na formação dos docentes quanto ao ensino sobre o continente africano durante a graduação e a pós-graduação. Enquanto alguns relataram ter estudado a temática em disciplinas específicas ou dentro de conteúdos mais amplos, outros indicaram uma ausência quase total desse conhecimento durante sua formação inicial. Há menções a abordagens superficiais, restritas ao contexto do imperialismo ou à geopolítica africana, sem um aprofundamento na história e cultura do continente. Alguns docentes indicam que o contato com o tema ocorreu apenas devido à obrigatoriedade imposta pela Lei 10.639/2003, o que os levou a buscar, por conta própria, referências didáticas para trabalhar o assunto em sala de aula. Esse cenário sugere uma formação acadêmica desigual, em que a presença de conteúdos sobre a África depende das diretrizes institucionais de cada universidade e da existência de professores que incluam essa discussão em suas disciplinas.

Além disso, os relatos apontam que muitos docentes só desenvolveram um conhecimento mais aprofundado sobre o continente africano após ingressarem na docência, seja por meio da experiência em sala de aula, seja pela necessidade de suprir lacunas deixadas pela formação superior. Para alguns, o aprendizado ocorreu posteriormente, por meio de pesquisas individuais, uso de materiais didáticos, dramatizações e outras estratégias pedagógicas.

O docente TSM, por exemplo, descreve que “meus ‘suportes’ foram: o livro didático, pesquisas, vídeos, dramatizações, sarau, entre outros”. Essa realidade reforça a percepção de que, apesar das mudanças curriculares em algumas universidades, a formação sobre História da África ainda é, em muitos casos, fragmentada e insuficiente.

A falta de uma abordagem contínua e sistemática desse conteúdo durante a graduação impacta diretamente a capacidade dos professores de ministrar essas temáticas com profundidade e criticidade, perpetuando a marginalização da história africana e afro-brasileira no ensino básico.

Os docentes entrevistados também refletiram sobre os momentos de sua formação em que as temáticas africanas ou afrodescendentes começaram a ganhar relevância em suas trajetórias profissionais. Os depoimentos evidenciaram que, para a maioria, a inserção desses temas ocorreu de maneira tardia e fragmentada ao longo de sua formação acadêmica.

Além disso, no ensino básico, o contato com esses conteúdos foi limitado e restrito, muitas vezes reduzido a abordagens superficiais sobre a escravidão, sem um aprofundamento na diversidade e complexidade das sociedades africanas. Em alguns casos, as referências à África no ensino básico surgiram apenas em datas comemorativas, como o Dia da Consciência Negra, ou de forma marginal em conteúdos sobre a exploração colonial.

Já na graduação, os relatos indicaram que a abordagem sobre a história e cultura africana começou a ser integrada de maneira mais sistemática apenas nos períodos avançados do curso, especialmente após a implementação da Lei nº 10.639/2003. No entanto, mesmo nesse contexto, a

inclusão do tema variou entre as instituições e, em algumas formações, foi tratada apenas de maneira introdutória, sem garantir um aprofundamento consistente.

Outrossim, a percepção de que a presença da temática africana nos currículos se deve à obrigatoriedade legal é um ponto recorrente nos relatos. Tal percepção pode ser observada, por exemplo, no depoimento de AGC, que associou o contato com a temática à implementação de políticas de reparação histórica e ações afirmativas, relacionando-o à "força de lei e também por ser parte dos debates emergentes".

Alguns docentes destacaram que sua formação na graduação foi marcada por lacunas significativas e que a necessidade de abordar a questão em sala de aula os levou a buscar conhecimentos por conta própria, muitas vezes por meio de pesquisa autodidata. Para alguns, a consciência da importância dessas temáticas só se consolidou no exercício da docência, ao se depararem com a necessidade de ensinar esses conteúdos a seus alunos.

Outros ainda apontaram que o ensino da história da África e da cultura afro-brasileira na graduação esteve atrelado a perspectivas eurocentradas, limitando-se a contextos como o tráfico atlântico e a escravidão, sem explorar plenamente as contribuições culturais, políticas e intelectuais das populações africanas. Isso reforça a constatação de que, apesar dos avanços legais, o ensino da temática africana e afrodescendente ainda enfrenta desafios estruturais na formação de professores e no currículo da educação básica.

Ademais, em alguns depoimentos, também é possível observar a influência de ações promovidas pelos movimentos negros, como a valorização dos quilombos como agentes históricos. No relato de KABS, por exemplo, há referências ao fato de que, "durante o ensino básico", a temática era abordada "quando se falava em escravos".

Já na graduação, o tema reaparecia no estudo dos engenhos de açúcar, destacando que "eles praticavam os seus costumes, festas e rituais, mesmo com as imposições e restrições, sobre o Quilombo dos Palmares, entre outras temáticas".

### **3.4.2 Como fazer, como ensinar: ensino de História da África e a luta dos negros no Brasil**

Outro bloco temático nas entrevistas diz respeito à prática dos docentes, principalmente na sua relação com o ensino de História da África e História e cultura afro-brasileira no interior do Amazonas.

Isto é, tais questões buscavam mapear a atuação dos professores e sua compreensão sobre o papel de africanos e afrodescendentes na construção da sociedade brasileira. Assim sendo, este subcapítulo, portanto, dialoga com uma historiografia preocupada com o ensino de História e, de forma mais específica, com o ensino de História da África e História Afro-Brasileira, uma temática

ainda incipiente na historiografia brasileira. O objetivo é realizar um diagnóstico para compreender melhor os avanços na implementação da Lei nº 10.639/2003.

Apesar da promulgação da Lei, menos de 40% dos municípios brasileiros institucionalizaram sua obrigatoriedade nas escolas, conforme dados de 2024 levantados pela Política Nacional de Equidade, Educação para as Relações Étnico-Raciais e Educação Escolar Quilombola (PNEERQ)<sup>172</sup>. Seguindo esses dados, os indígenas e negros que residem na calha do Alto-Solimões nos municípios analisados, seguem em indicadores, que mais sofrem com a desigualdade educacional, segundo os dados do Qedu<sup>173</sup>, um sistema que o MEC utiliza para remanejar dados referente às avaliações dos avanços do ensino nos municípios do Brasil, contexto nacional, estadual e municipal.

Nesse sentido, uma das questões dirigidas aos docentes abordava suas práticas didáticas e a percepção das mudanças ao trabalhar com temas relacionados ao estudo da África e dos afrodescendentes no cotidiano escolar.

A partir dessa observação, percebi que os depoimentos evidenciaram que a inclusão desse conteúdo nas práticas pedagógicas gerou transformações tanto na abordagem dos temas quanto na percepção dos alunos. Muitos professores relataram a necessidade de romper com uma visão eurocêntrica e superficial da história africana, substituindo-a por uma abordagem mais abrangente e contextualizada.

Para tornar o tema mais acessível e envolvente, estratégias como: seminários, filmes, debates e oficinas foram adotados, especialmente diante da ausência de materiais didáticos adequados. O docente DMZ, por exemplo, relatou ter organizado "roda de conversa, entrevistas, pinturas corporais, confecção de máscaras, um breve histórico da capoeira e apresentação da mesma para trabalhar o Dia da Consciência Negra".

No entanto, desafios significativos ainda persistem, como a resistência de algumas coordenações pedagógicas e a dificuldade em encontrar apoio institucional para a consolidação dessas práticas.

A incorporação de diferentes metodologias e estratégias pode ser observada em relatos como o de TCM, na qual descreve trabalhar "com eles [os discentes] através do seminário ou então pego algum filme, alguma coisa, que retratem os povos afrodescendentes aqui no nosso continente". Outros, como TSM, buscam incorporar metodologias ativas, como a "roda de debate", considerada "fundamental na abordagem deste tema".

Além disso, alguns docentes demonstram preocupação com a mobilização de conceitos e

---

<sup>172</sup> Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/pneerq>

<sup>173</sup> Disponível em: <https://qedu.org.br/>

categorias, como no relato de FSS, que destaca a importância de evitar expressões preconceituosas: "Eu tento tomar cuidado, até mesmo com esses termos que muitas vezes possam passar despercebidos [...] eu busco sempre não inserir determinadas visões preconceituosas". Ele também mencionou a dificuldade de disputar a construção da cultura histórica dos discentes com outras expressões midiáticas, como filmes e novelas, especialmente no ensino médio.

Além da metodologia, a introdução desses conteúdos exigiu dos docentes um cuidado maior com a linguagem e com a desconstrução de estereótipos negativos sobre a população negra e o continente africano. Alguns relatos mencionaram a preocupação em evitar generalizações e em apresentar a diversidade de povos, culturas e contextos históricos dentro da África. Essa abordagem visou combater preconceitos internalizados e proporcionar aos alunos uma compreensão mais crítica da história e das contribuições dos africanos e afrodescendentes para a formação da sociedade brasileira.

Em algumas regiões, onde a cultura indígena é mais predominante, os professores tiveram que trabalhar a percepção dos alunos para que reconhecessem a presença e influência afrodescendente no contexto local. Essa percepção fica evidente nas memórias e narrativas de CPM, que mencionou que:

[...] o mais conhecido aqui são os indígenas então para eles as culturas que são valorizadas na nossa região são mais esculturas indígenas e, no entanto, que a gente passou a mostrar a eles que não é bem assim que nós temos uma diversidade cultural na nossa região e passamos a mostrar quais são essas culturas e eles começaram a entender e também valorizar (CPM, 2024).

Apesar dos avanços, os depoimentos indicaram que o ensino da história africana ainda enfrenta limitações estruturais e conceituais. A falta de conteúdos específicos nos livros didáticos é um obstáculo recorrente, o que leva muitos professores a buscar materiais complementares por iniciativa própria.

Além disso, há o desafio de fazer com que os alunos valorizem esses conhecimentos, uma vez que, em algumas realidades, a presença africana na cultura local não é amplamente reconhecida. No entanto, há um esforço contínuo para ampliar essa abordagem, tanto por meio da conscientização dos estudantes quanto pela ênfase na importância histórica e cultural dos africanos e seus descendentes na formação do Brasil.

Os depoimentos evidenciaram uma preocupação constante dos docentes com a implementação da Lei nº 10.639/2003, ressaltando a necessidade de garantir o direito ao ensino da história e cultura afro-brasileira e africana nos currículos escolares. Muitos professores destacaram a ausência ou o apagamento dessas temáticas no ensino formal e a importância de sua inserção para

combater o preconceito e ampliar a compreensão dos alunos sobre a contribuição dos afrodescendentes na formação da sociedade brasileira.

A partir de tais relatos, compreendo que a abordagem multicultural e interdisciplinar, por meio de novos conceitos e categorias histórico-sociológicas, tem sido um dos caminhos adotados para fomentar uma visão mais crítica e respeitosa entre os estudantes.

Nos relatos de AGC, docente de Sociologia, observa-se essa preocupação: "Defendo temáticas a partir do multiculturalismo, diversidade, eurocentrismo e violência simbólica. Tenho oportunizado aos estudantes uma nova visão e conhecimento sobre o contributo dos afrodescendentes no Brasil".

Ainda há referências à Semana da Consciência Negra como parte do calendário escolar dedicado à valorização da história africana e afrodescendente. O docente DFR, por sua vez, mencionou que tem "trabalhado a conscientização dos alunos, mostrando que devemos respeitar as diferenças".

As práticas pedagógicas relatadas são variadas e incluem metodologias ativas, como: seminários, portfólios, pesquisas e projetos interdisciplinares, além do uso de recursos lúdicos e artísticos, como teatro e música (principalmente hip hop), para incentivar a reflexão e a valorização das culturas afrodescendentes.

Nesse cenário, professores mencionaram a relevância de trabalhar conteúdos que vão além das datas comemorativas, promovendo um ensino contínuo sobre a temática ao longo do ano letivo. Além disso, há uma preocupação em apresentar a história africana de forma mais ampla, abordando impérios, mapas e o potencial econômico do continente, a fim de desconstruir visões reducionistas.

Outro aspecto destacado nos relatos é a necessidade de uma abordagem crítica na transmissão desse conhecimento, evitando tanto a invisibilização das contribuições afro-brasileiras quanto a vitimização dos negros na historiografia.

Para isso, os docentes enfatizaram a importância de uma pedagogia que contextualize a luta por direitos e a valorização das culturas afrodescendentes, articulando o ensino com debates sobre racismo, identidade e pertencimento. Atividades como exposições e eventos abertos à comunidade são mencionadas como estratégias para ampliar a conscientização e fortalecer o compromisso da escola com a promoção da igualdade racial.

Além disso, convém denotar a presença de uma noção de "dívida histórica" que aparece em algumas das entrevistas, principalmente compreendendo o papel transformador/reparador da educação e a importância da aproximação dos docentes com uma historiografia renovada e alinhada à valorização das agências e protagonismos negros. Tal percepção pode ser observada nos relatos do docente JCP, a seguir:

Nesse contexto, como se falam de uma dívida que o Brasil tem com os negros com a questão indígena, então é preciso a gente ter uma visão muito ampla relacionado a isso para tentar criar mecanismos pedagógico para trabalhar essa questão, né com muita cautela para não sobrepôr de que nós brasileiros somos uma raça pura, mas sem uma raça miscigenada, né. Que uma composição muito grande de vários povos, né. E uma contribuição enorme para nossa cultura dos negros. Então isso é preciso a gente ter uma visão muito grande uma leitura e uma cautela para transmitir esse conhecimento é porque senão a gente às vezes pode errar, né e colocar o negro como tentando fazer uma um conceito igualitário os tornados como coitadinho, não, porque nós queremos é que ele esteja inserido, né na historiografia do Brasil como um fator importante, né e através de pesquisas tentar fazer com que os nossos alunos tenham consciência disso. (JCP, 2024).

Os docentes também foram questionados sobre o processo de planejamento das aulas sobre História da África e História e cultura afro-brasileira. No que se refere à temática, convém relembrar a existência do Referencial Curricular Amazonense (RCA), que auxilia o planejamento docente nas escolas municipais e estaduais, sobretudo considerando que muitas dessas instituições não possuem Projeto Político-Pedagógico (PPP) próprio.

Além disso, buscou-se verificar a existência de pontos de interação ou aderência entre os docentes amazonenses e outros documentos norteadores em âmbito nacional, como o Plano Curricular Nacional (PCN) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Por conseguinte, partindo da premissa de que o planejamento das aulas sobre a História da África e a contribuição dos afrodescendentes na sociedade brasileira varia entre os docentes, refletindo diferentes abordagens e condições institucionais, percebi que alguns professores seguiam diretrizes oficiais, enquanto outros buscavam integrar a temática de forma transversal e interdisciplinar.

Como afirma um docente: “minhas aulas são planejadas de acordo com o PCN e a BNCC” (DGM). Outro menciona que trabalha a temática “junto com a pedagoga para alinhar a história da África e dos afrodescendentes, para que os alunos entendam da melhor forma a importância do negro africano na sociedade brasileira” (DFR).

Além disso, há iniciativas que combinam História e Geografia para destacar a influência afrodescendente na cultura nacional, como aponta um relato: “As disciplinas de história e geografia se uniram em busca de um projeto no qual elaboramos, de forma bem destacada, a questão das culturas nos quatro cantos do Brasil, incluindo os afrodescendentes como parte da cultura brasileira” (TSM).

Muitos professores enfatizam a necessidade de contextualizar historicamente a presença africana no Brasil, destacando os impactos da escravidão e as resistências culturais e políticas dos afrodescendentes. Um docente relatou que suas aulas buscam fazer com que os alunos compreendam “a importância desses povos na formação da sociedade brasileira, o quanto eles contribuíram, as consequências de eles serem trazidos para cá e o que trouxeram com eles” (TCM).

Outra abordagem recorrente consiste em inserir o estudo das sociedades africanas em diferentes momentos do currículo, como explica um professor: “Trabalha-se bastante a história da África propriamente dita em relação à formação da sociedade brasileira na primeira série do Ensino Médio [...] e, na terceira série, como parte da formação social e cultural do país” (ESC).

No entanto, há limitações institucionais e curriculares, e a inserção da temática ainda depende da iniciativa individual do professor, como observa um docente: “Vai depender do professor quando ele vai detalhar seu plano” (JCP).

Além das aulas regulares, muitos professores utilizam metodologias dinâmicas e eventos escolares para abordar a História da África, especialmente em torno do Dia da Consciência Negra. Alguns mencionam que a temática é tratada “somente no mês de novembro devido ao Dia da Consciência Negra” (RSGA), enquanto outros organizam atividades interdisciplinares, como “mostra de cartazes, rodas de conversa e apresentações públicas” (MLVO).

A realização de projetos específicos na escola também é destacada: “nesse dia, nós desenvolvemos eventos na escola, e a nossa culminância é uma mostra dos projetos [...] há peças teatrais, quiz e diversos trabalhos realizados com esse propósito” (CPM). Há, portanto, um esforço por parte dos docentes para trazer a história e a cultura afro-brasileira para o cotidiano escolar, mas o tratamento dado ao tema ainda é marcado por desafios estruturais e pela necessidade de maior institucionalização nos currículos escolares.

Como desdobramento dessa questão, referente ao planejamento das aulas, os docentes também relataram a necessidade de adequação às exigências dos parâmetros curriculares. A partir das narrativas, percebo que a coerência entre o que é exigido nos parâmetros curriculares e o que efetivamente é ensinado nas escolas públicas sobre História da África apresenta desafios significativos.

Muitos docentes apontaram um descompasso entre as diretrizes oficiais e a realidade escolar, evidenciando lacunas tanto na formação dos professores quanto na implementação da legislação. Como relatado por um docente, “há lei, mas muitas vezes não se coloca em prática, por isso há essa grande incoerência entre o que ela exige e o que é ensinado nas escolas públicas” (TCM). Além disso, a falta de preparo específico da equipe docente é um fator que contribui para essa discrepância, pois “infelizmente, o ensino depende da formação do professor, e muitos não têm coragem nem competência para mexer nesse vespeiro” (AGC). Essa falta de qualificação impacta diretamente a abordagem do tema, tornando-a dependente da iniciativa individual de cada professor.

Alguns docentes indicaram que há certo alinhamento entre os currículos e a prática pedagógica, ainda que de forma limitada. Um professor observou que “existe uma certa coerência entre o que se exige nos parâmetros curriculares e o que se ensina nas escolas públicas” (DFR), enquanto outro reconhece que “os parâmetros curriculares [...] nos dão algo mais amplo; temos a

obrigatoriedade e a vontade de trabalhar sobre os afrodescendentes e as culturas afrodescendentes, mas eles deixam aberto para que possamos buscar metas" (CPM). Entretanto, mesmo quando há espaço para adaptação, a abordagem muitas vezes se restringe a períodos específicos, como o mês da Consciência Negra, o que demonstra que a presença do tema no currículo não significa necessariamente sua plena integração ao ensino.

Diante desse cenário, a necessidade de formação continuada e de suporte institucional adequado emerge como um ponto central. Como relatado, "somente uma lei e dizer 'já, professores, agora nós temos as leis e vamos lá, vai dar tudo certo' também não é assim" (FSS), evidenciando a falta de políticas estruturadas que garantam a aplicação efetiva dos conteúdos previstos. Além disso, há desafios estruturais que dificultam a implementação de um currículo mais coeso, como a fragmentação dos conteúdos exigidos em diferentes avaliações externas, o que gera dificuldades para uma abordagem mais integrada (ESC).

Em síntese, embora existam avanços e oportunidades, a coerência entre diretrizes e prática ainda se apresenta como um desafio, exigindo esforços contínuos para tornar o ensino da História da África efetivo e significativo nas escolas públicas.

Ao pontuar essas questões, destaco dados da INEP<sup>174</sup>, a partir da plataforma Qedu<sup>175</sup>, organizada pelo MEC, que ajudam a perceber que no estado do Amazonas, na prova do SAEB<sup>176</sup>, os municípios do Alto-Solimões sofreram com a taxa de desigualdade educacional, principalmente com alunos indígenas, negros e pardas. Esses dados do MEC ajudam a localizar as afirmações dos professores referente às dificuldades do contexto escolar, entre o que é exigido e o que é ensinado.

Um dos pontos mais importantes ressaltados nos relatos dos docentes diz respeito ao ensino em contextos amazônicos e, de modo mais específico, à sua relação com a implementação de conteúdos da História africana e indígena nas escolas amazonenses.

A aplicação das Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08 no ensino de temáticas indígenas e afro-brasileiras no contexto local e regional apresenta desafios e avanços, conforme apontado pelos docentes entrevistados. Isto é, muitos relataram que a abordagem da temática indígena ainda é superficial, sendo frequentemente limitada a datas comemorativas, como o Dia dos Povos Indígenas.

Segundo um dos docentes, "é tratado sempre na data comemorativa do Dia do Indígena. São realizadas pesquisas e exposições" (DGM). Além disso, há uma lacuna nos materiais didáticos, os quais enfatizam uma perspectiva sul-sudestina e negligenciam as especificidades regionais: "nos livros didáticos [...] a gente vê poucas questões indígenas, poucas lutas indígenas" (TCM). Apesar dessas limitações, há esforços individuais por parte dos docentes para trazer a realidade indígena ao

---

<sup>174</sup> Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br>

<sup>175</sup> Disponível em: <https://qedu.org.br/municipio/1300060/ideb>

<sup>176</sup> Disponível em: Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb)

cotidiano escolar, utilizando referências locais e buscando materiais complementares para superar a ausência de conteúdos nos currículos formais.

Outro ponto recorrente nos relatos é a necessidade de um ensino que valorize a cultura indígena e combata preconceitos enraizados na sociedade. Um dos entrevistados destaca que "os alunos têm uma visão muito preconceituosa em relação à cultura indígena, porque foram formados desde pequenos com a ideia de que as culturas indígenas são culturas atrasadas" (AJCM).

Para reverter essa percepção, alguns professores adotam metodologias que enfatizam a importância histórica e social dos povos indígenas, destacando seu protagonismo. O uso de obras acadêmicas auxilia nesse processo, inclusive para refletir sobre a presença afro-brasileira no Amazonas, como mencionado nos relatos de FSS: "o livro do professor Francisco Jorge sobre a história do Amazonas me ajuda muito a pensar essa história indígena [...] Eles estavam trabalhando nas obras públicas de Manaus, trabalhando nas próprias obras públicas do Amazonas como um todo, né? Então, o livro da professora Patrícia [Alves de Melo] e os artigos que ela produz têm me ajudado muito a pensar as minhas aulas, né?" (FSS).

Nisso, há também a percepção de que a temática indígena, por estar mais presente no cotidiano escolar de algumas regiões, recebe mais atenção do que a história da África, o que evidencia uma assimetria na implementação das diretrizes curriculares.

Os relatos apontaram ainda para a necessidade de maior formação docente e adaptação curricular para garantir um ensino efetivo sobre a temática indígena. Alguns professores reconhecem que há esforços autodidatas para trabalhar essas questões, mas ressaltam que ainda há lacunas na formação específica: "ainda falta um letramento étnico-racial aos professores, no entanto, dentro do possível e de forma autodidata, se trabalham as duas temáticas dentro de sala de aula" (DMZ).

A presença de alunos indígenas em algumas escolas contribui para um ensino mais participativo e inclusivo, conforme relatado por KABS: "alguns alunos indígenas se sentem tão acolhidos que até contribuem, se disponibilizando e falando abertamente sobre suas vivências" (KABS). Contudo, para garantir uma abordagem mais profunda e contextualizada, há a necessidade de políticas educacionais mais eficazes, incluindo a capacitação de professores e a produção de materiais didáticos adequados à realidade regional.

Quanto à relação ao cotidiano da prática escolar e do ensino de História da África, os docentes também relataram sua relação com livros e outros materiais didáticos. A utilização do livro didático como principal suporte para o ensino da temática indígena e afro-brasileira no interior do Amazonas apresenta desafios significativos.

Nesse contexto, muitos docentes ressaltaram que o material disponível é limitado e frequentemente "vem com uns assuntos extremamente resumidos e muito voltado para a educação

no Sul e Sudeste", resultando em um apagamento das especificidades regionais (TCM). Além disso, há um consenso de que os livros "fogem bastante da realidade regional e local", obrigando os professores a buscarem alternativas para contextualizar o ensino de forma mais próxima à vivência dos alunos (DFR). A escassez de livros didáticos também é um problema recorrente, pois "nunca tem livro suficiente para todos" (TSM), dificultando a implementação de metodologias mais inclusivas e participativas.

Diante dessas limitações, os professores recorrem a estratégias diversas para complementar o material didático e tornar o ensino mais representativo. Para alguns, "o professor [...] não tem que se limitar àquilo que tá no livro, ele pode e ele tem o dever de ir mais além, de pesquisar mais" (MLVO).

Ademais, a pesquisa autônoma e o uso da internet surgem como ferramentas essenciais para preencher as lacunas deixadas pelos livros, ainda que a conexão instável represente um obstáculo em algumas localidades (DMZ).

Outros docentes enfatizaram a necessidade de selecionar criticamente os conteúdos dos livros, pois estes "são carregados por projetos ideológicos" e nem sempre fornecem uma visão abrangente sobre os povos indígenas e afrodescendentes (FSS). Dessa forma, os professores tentam adaptar e expandir o ensino para garantir um tratamento mais aprofundado da temática.

Apesar das dificuldades, alguns docentes conseguem desenvolver abordagens mais dinâmicas e integradas. Em determinadas escolas, há maior acesso a recursos tecnológicos, o que possibilita um ensino menos dependente dos livros didáticos. Como mencionado, "nós não precisamos mais utilizar exatamente somente o livro didático, porque cada professor tem um projetor para ele" (CPM).

Outros educadores promoveram atividades interativas, pesquisas e produções textuais que valorizam as culturas indígenas e afro-brasileiras, buscando inseri-las de maneira mais significativa no currículo (JCP, ISG). Assim, mesmo com a persistência de desafios estruturais, os professores buscaram estratégias criativas e alternativas para garantir a presença dessas temáticas no ensino.

Nas narrativas dos docentes, os livros didáticos apresentam uma abordagem limitada e superficial sobre a História da África e dos povos afrodescendentes, evidenciando uma visão eurocêntrica e fragmentada. As abordagens da história africana em livros didáticos brasileiros têm sido objeto de discussão por diversos historiadores do ensino, a exemplo de Anderson Ribeiro Oliva, que, em um mapeamento realizado em 2009, apontou indícios de mudanças, principalmente pela incorporação de novos olhares e temáticas relacionadas à história africana, com ênfase em "reinos" e "impérios africanos".

No entanto, ele também destacou a continuidade do espaço reduzido para as temáticas africanas e afro-brasileiras nos manuais didáticos. Na sua avaliação, "os tempos vividos indicam

para uma mudança de posturas em relação ao tratamento escolar da história africana. Porém, [...] os esforços devem ser ampliados<sup>177</sup>”.

Além disso, muitos docentes apontaram que os conteúdos são resumidos e focados, principalmente, na escravidão e no processo colonial, deixando lacunas significativas. Como destacado, “fala-se muito um pouco sobre história da África e dos povos afrodescendentes, indígenas nos livros didáticos” (TCM), o que contrasta com a legislação que exige a inclusão desses temas na educação básica. Ademais, há uma percepção de que os materiais didáticos priorizam as regiões Sul e Sudeste do Brasil, negligenciando a realidade das populações do Norte (DFR). Essa perspectiva reduzida exige que os professores busquem complementar os conteúdos de forma independente, utilizando outras fontes para aprofundamento.

Diante dessas limitações, os docentes assumem um papel ativo na mediação dos conteúdos e na construção de uma abordagem mais crítica e abrangente. Há um consenso de que os livros “são muito resumidos, voltados para esse tema” (CPM) e de que cabe ao professor suprir essa carência.

Nisso, alguns docentes ressaltaram a necessidade de buscar alternativas metodológicas, como debates e pesquisas interdisciplinares, para ampliar o entendimento dos alunos. Como enfatizado, “isso não limita o professor pesquisador de ir além, ir adiante e pesquisar mais” (MLVO).

Outros apontaram que os livros não apenas reduzem a História da África a fragmentos, mas também perpetuam visões dominantes e distantes da realidade africana: “a visão da história da África é totalmente eurocêntrica, até porque quem escreveu foram europeus” (AGC). Diante disso, muitos educadores consideram essencial questionar o conteúdo e recorrer a outras fontes, como a internet e pesquisas acadêmicas.

Apesar dos avanços na inclusão da História da África nos currículos escolares, ainda há um longo caminho para uma abordagem mais completa e representativa. Para alguns docentes, o fato de a temática estar presente nos livros já representa um avanço: “depois de mais de cem anos de República, colocar o negro como agente contribuidor da história do Brasil” (DMZ).

No entanto, essa inclusão ainda ocorre de maneira limitada e carrega marcas do eurocentrismo, refletindo uma visão das elites sobre povos historicamente marginalizados (JCP). Diante desse cenário, o desafio dos professores é equilibrar o uso do livro didático como suporte com estratégias pedagógicas que promovam uma visão mais ampla e crítica sobre a História da África e dos povos afrodescendentes.

Por fim, os docentes também foram questionados, durante as entrevistas, sobre seus conhecimentos acerca do movimento negro no Brasil e no Amazonas, principalmente pela sua

---

<sup>177</sup> RIBEIRO OLIVA, Anderson. Lições sobre a África: abordagens da história africana nos livros didáticos brasileiros *Revista de História*, n. 161, 2009, p. 241

conexão com as mudanças curriculares e pela valorização da História da África e Afro-brasileira. Ao longo das análises, constatou-se um desconhecimento sobre o Movimento Negro no Brasil e, especificamente, no Amazonas.

É importante destacar o papel da formação acadêmica. O melhor exemplo é o professor (FSS), que ressalta essa particularidade em seu processo de formação e vivências no âmbito universitário. Os docentes também questionaram a difusão e a amplitude dos movimentos, tendo em vista que, no Amazonas, o movimento negro se centralizou na capital e nos grandes municípios que começaram a receber tal influência – revelando; portanto, assimetrias no cotejo entre centros urbanos e regiões do interior.

Os depoimentos dos docentes revelaram ainda percepções diversas sobre o movimento negro no Brasil, enfatizando sua luta contra o racismo estrutural e pela afirmação identitária. Muitos destacaram o papel do movimento na implementação de políticas afirmativas, especialmente a partir dos anos 2000, com as cotas raciais e outras ações voltadas para a igualdade racial: "o movimento negro tá aí abordando essa temática para que nosso país seja menos preconceituoso" (TCM).

Além disso, há referências à influência de movimentos internacionais, como os dos Estados Unidos, e ao protagonismo das organizações negras desde o século XIX (TSM). Nisso, alguns docentes relacionaram seu conhecimento sobre o tema à formação acadêmica, mencionando a expansão do movimento nas décadas de 1970 e 1980 e sua atuação em diferentes regiões do Brasil, incluindo o Amazonas (FSS).

Outra dimensão enfatizada nos depoimentos é a valorização da cultura afro-brasileira e da memória histórica, incluindo o resgate da ancestralidade e das comunidades quilombolas: "procuram resgatar a sua ancestralidade, toda sua história/memória por tanto tempo perseguida, até mesmo apagada" (DMZ). Há também menções à resistência cultural nas periferias e às manifestações artísticas e religiosas como formas de afirmação (JCP), ou ainda, referências a figuras históricas, como: Zumbi e Dandara dos Palmares, o que reforça a ideia de continuidade da luta negra ao longo do tempo (RSGA).

Entretanto, alguns depoimentos evidenciam desconhecimento sobre o movimento, seja pelo silêncio diante da pergunta (AJCM) ou pela afirmação de que "não conheço esse movimento" (DGM), demonstrando que o conhecimento sobre a atuação do movimento negro no Brasil ainda não é amplamente disseminado.

Ao considerar os movimentos negros como fundamentais para a aplicação da Lei nº 10.639/2003, destaca-se um desconhecimento em nível nacional. Observei apenas uma exceção, com um docente que mencionou o Movimento Negro Amazonense e um personagem que se destaca na academia, tendo um posicionamento ativista enquanto cidadão civil.

Portanto, as análises possibilitam compreender que, mesmo com a Lei nº 10.639/2003 e os

avanços nas pesquisas de grande fôlego em contextos nacional e regional, essa política de ação afirmativa não garante, por si só, a aplicação da temática. Em outras palavras, é necessário pensar em critérios que possibilitem explorar o ensino, as políticas de reparação histórica e os elementos que constituem a práxis dos docentes no ambiente escolar. Além disso, torna-se essencial uma formação contínua, bem como avanços institucionais que permitam um acompanhamento efetivo nas escolas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

De antemão, é apropriado destacar que este trabalho não tem a pretensão de fornecer uma resposta definitiva para o processo de aplicação da legislação referente ao ensino de História da África e História Afro-Brasileira no Amazonas.

As respostas aqui alcançadas representam, na realidade, um parâmetro das dinâmicas que se desenvolveram a partir da obrigatoriedade da Lei nº 10.639/2003, possibilitando refletir sobre os avanços e possibilidades para o contexto local. Além disso, busca-se dar visibilidade à calha do Alto Solimões, em resposta às lacunas observadas, inclusive na historiografia regional.

Entretanto, para as considerações finais deste trabalho, é necessário enfatizar algumas questões que permearam toda a dissertação – e as balizas que a delimitaram – reunindo algumas conclusões alcançadas que possibilitaram o cumprimento dos objetivos propostos e a construção de um panorama socioeducacional com professores que vivenciam essas dinâmicas e a aplicação da Lei nº 10.639/2003.

Como se viu, essa legislação resultou de décadas de lutas e reivindicações dos movimentos negros no Brasil e modificou as diretrizes e bases da educação nacional, ao incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", além de outras providências. Assim, esta pesquisa perpassa minha formação enquanto historiador, ao problematizar a aplicação da Lei 10.639/2003 e as interfaces do contexto interiorano.

Essa dissertação procura preencher essa lacuna nos municípios da calha do Alto Solimões, promovendo um alinhamento com a historiografia local. Ao ser desenvolvida no programa de mestrado, insere-se nas interconexões entre o transnacional, o regional e o local, proporcionando uma rica contribuição ao campo da história do tempo presente no Amazonas.

Primeiramente, é importante destacar que, antes de se pensar na aplicação da lei, fez-se necessário resgatar sua trajetória e prerrogativas históricas. Trouxe-se para o debate o histórico de lutas dos movimentos negros e os projetos de lei que antecederam a legislação atualmente em vigor, buscando ressaltar personagens e lideranças que levantaram a bandeira antirracista na luta contra o preconceito e a invisibilização das histórias e memórias afrodescendentes, além de reivindicar a reparação histórica. Assim, pontuam-se as dinâmicas desse processo, seguindo o conceito de Gomes (2018), que define o movimento negro como educador de suas próprias pautas, construindo seus saberes na luta por emancipação.

Desse modo, o movimento negro, ao fundamentar suas pautas na superação do racismo estrutural, tem enfatizado a educação como um meio de superar as mazelas que historicamente o marginalizaram, tornando-se, assim, sujeito educador da sua própria história.

Ademais, ao longo da historicização realizada na primeira parte da dissertação, percebi que,

a partir das décadas de 1970 e 1980, os movimentos negros ganharam destaque no debate educacional, entrelaçado à luta antirracista e à contestação da ideia de democracia racial.

Nesse sentido, destacaram-se personagens como: Abdias do Nascimento, Paulo Paim, Benedita da Silva, Humberto Costa, Bem Hur Ferreira e Ester Grossi, cujas atuações, abordadas no primeiro capítulo, forneceram um parâmetro dos projetos legislativos pautados na luta antirracista.

Por essas vias, considero o movimento negro como precursor na luta antirracista e na fomentação de uma política de reparação histórica na sociedade brasileira. Esse processo está alinhado às mudanças estruturais na educação e no sistema de ensino, bem como às problemáticas epistemológicas que envolvem a historiografia, evidenciando a necessidade de preencher lacunas que ainda persistem no campo da história.

Aliás, ao se tratar de historiografia, esta pesquisa buscou também dar visibilidade à calha do Alto-Solimões, observando o contexto educacional no tempo presente, e, também, num contexto marcado pelos vinte anos da Lei nº 10.639/2003 – o mesmo ano que este projeto foi aprovado no programa de mestrado em História na UNILA. Assim, a problemática desta pesquisa buscou também pensar os problemas do povo negro no Amazonas, e os seus processos de invisibilização, inclusive na historiografia tradicional.

Por essa via, o segundo capítulo salientou aos leitores uma gama de debates historiográficos, abordando a presença negra no Amazonas que, de modo positivo, impactou a reformulação de políticas educacionais, como o Referencial Curricular Amazonense (RCA). Esse documento, de maneira explícita, estabelece como marco norteador o Ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira e a Educação Quilombola.

A partir dessa discussão, cabe ressaltar a amplitude da presença negra no contexto amazônico ao longo dos períodos históricos e o silenciamento que a envolveu. Alinhada a essa historiografia recente, que tem problematizado as lacunas sobre a presença negra no Norte do Brasil, esta pesquisa pontuou a luta e o protagonismo do Movimento Negro no Amazonas, sintetizando três organizações: Movimento Alma Negra (MOAN), Movimento Orgulho Negro (MON) e a Associação do Movimento Orgulho Negro do Amazonas (AMONAM).

No contexto amazonense, destaquei o papel de Nestor José Soeiro Nascimento, protagonista e liderança no combate ao mito da "democracia racial" que permeava o cenário brasileiro nas décadas de 1970 e 1980. Além disso, ele lutou pelo reconhecimento oficial dos territórios e comunidades quilombolas, entre os quais se destaca o Quilombo do Barranco, um dos mais importantes no Amazonas.

Além desse marco para o contexto amazônico, problematizei uma lacuna ao compreender as pautas dos negros manauaras como fundamentais e precursoras em resposta ao silenciamento da presença negra no estado do Amazonas.

A partir desse mapeamento historiográfico, busquei também tratar, ainda que brevemente, dos processos de formação de professores no Amazonas. Para isso, foram analisados os Projetos Político-Pedagógicos (PPPs) das universidades públicas do estado, considerando que, a partir de meados de 2013, instituições como a Universidade do Estado do Amazonas (UEA) passaram a incluir, de forma obrigatória no curso de História, uma disciplina voltada para o Ensino de História Africana e Afro-Brasileira. Esse movimento foi posteriormente incorporado pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM).

Cabe ressaltar que pensar na aplicação de uma política de reparação histórica implica, necessariamente, refletir sobre a formação de professores, considerando os novos debates historiográficos e a valorização da pesquisa científica nas universidades.

Em outros termos, ao abordar a História do Tempo Presente e a Historiografia do Ensino de História, esta pesquisa pontua que, apesar dos avanços, a aplicação da Lei nº 10.639/2003 nas unidades escolares ainda enfrenta desafios. Embora sua implementação não garanta, por si só, uma real transformação no ensino, ela representa um avanço importante na formação de novos docentes, refletido nas diretrizes curriculares e legislações educacionais.

Por fim, pontuo as análises das principais fontes desta pesquisa: as entrevistas com docentes inseridos na realidade do Alto Solimões, realizadas a partir da metodologia da História Oral, em diálogo com conceitos como "memória coletiva" e "consciência histórica". Compreender as vivências e dinâmicas educacionais é se debruçar sobre um amplo quadro, o que permite visualizar os desafios enfrentados pelas políticas de reparação histórica.

Assim, considero que esta dissertação possibilitou novas discussões e compreensões sobre a temática, a partir dos relatos e experiências dos professores na calha do Alto Solimões. Almejo que, por meio desta pesquisa, seja possível alcançar as Secretarias Municipais e Estaduais de Educação, promovendo um real acompanhamento da ação didática e preparando melhor os docentes para inserir no currículo e nas práticas pedagógicas a temática aqui discutida, no contexto educacional dos municípios do Alto Solimões.

A partir desta pesquisa, pode haver também um olhar mais abrangente para discutir a temática do Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nas escolas, assim como a compreensão de discentes, docentes e da sociedade civil sobre as demandas que permeiam e que são urgentes na sociedade.

Embora os resultados não tenham apontado para a efetiva aplicação positiva da lei discutida, a intenção foi contribuir de maneira construtiva para o entendimento da Lei nº 10.639/2003. Portanto, é importante considerar que, para que haja uma real aplicação da Lei nº 10.639/2003, contribuindo para o ensino de História da África no Amazonas.

Enfim, é necessário mobilizar ações, como a realização de cursos de formação continuada

de professores, investimentos por parte das secretarias municipais de educação e cultura na promoção de atividades culturais, maior interiorização do ensino universitário e da formação de professores, além da renovação dos métodos e abordagens em sala de aula.

Ademais, ao final, com esse parâmetro, novos questionamentos surgem, como avaliar os índices de desigualdades educacionais ao tratar da aplicação da Lei nº 10.639/2003. Dentre essas questões, novas discussões podem emergir. Assim, espero dar continuidade a este estudo por meio de um novo trabalho de pesquisa no Doutorado, com novos questionamentos que surgiram neste estudo, mas que não puderam ser respondidos por não fazerem parte do recorte ou do interesse atual.

Em suma, ao investigarmos os conteúdos registrados, por meio dos escritos, das ilustrações, dos borrões e das problemáticas ainda não aprofundadas, com observações no contexto de produção, poderemos trazer novas e mais informações críticas sobre o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nas escolas.

## REFERÊNCIAS

ABREU, Tenner Inauhiny de. **Os sentidos da liberdade: a trajetória do padre Daniel Pedro Marques de Oliveira na província do Amazonas (1850 - 1880)**. Tese (Doutorado) – Universidade de Brasília, 2023.

ABREU, Tenner Inhauny de. **Nascidos no grêmio da sociedade: racialização e mestiçagem entre os trabalhadores na Província do Amazonas (1850-1889)**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2013.

ALBERTI, Verena. Fontes orais: história dentro da história. *In*: PINSKY, C. B. (org.). **Fontes Históricas**. São Paulo: Contexto, 2005.

ALBERTI, Verena. **Manual de História Oral**. 3ª ed. rev. e atual. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2013. 384 p.

AMADO, Janaina; MARAES, Marieta de. **Uso e abusos da História Oral**. 8ª ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006.

ALBUQUERQUE, Wlamyra R.; FILHO, Walter Fraga. **Uma história do negro no Brasil**. Salvador: Centro de Estudos Afro-Orientais; Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2006.

ALMEIDA, Maria Regina Celestino de. Trabalho compulsório na Amazônia, século XVII-XVIII. **Arrabalde**, ano 1, n. 2, p. 101-115, set./dez. 1998.

BARBOSA, Robert Renner Bicharra. **Ensino de História Africana e Afro-brasileira: uma abordagem metodológica nas práticas dos professores da Escola Estadual Amaturá, em Amaturá-AM**. Trabalho de Conclusão de Curso (História). Universidade do Estado do Amazonas, 2021.

BEZERRA, César Aquino; SANTOS, Tiago Fonseca dos. História Oral, memória e seus significados para história na/da Amazônia. *In*: COSTA, Francisca Deusa Sena; MOURA, Anderson Viera (org.). **Os 200 anos de Independência e seus significados para a Amazônia**. Curitiba: CRV, 2023. p. 146-160. (Coleção ANPUH-AM, v. 2).

BRASIL. **Decreto-lei n. 10.639, de 09 de janeiro de 2003**. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que 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’, e dá outras providências. Brasília, DF, 2003.

BRASIL. **Decreto-lei n. 11.645, de 10 de março de 2008**. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que 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 e Indígena’. Brasília, DF, 2008.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei n. 678, de 24 de maio de 1988**. Estabelece a inclusão da matéria ‘História Geral da África e do negro no Brasil’ como disciplina integrante do currículo escolar obrigatório. Brasília, DF, 1988.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei n. 259, de 11 de março de 1999**. Dispõe sobre a obrigatoriedade da inclusão, no currículo oficial da Rede de Ensino, da temática ‘História e Cultura Afro Brasileira’ e dá outras providências. Brasília, DF, 1999.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei n. 857, de 5 de junho de 1988**. Inclui a disciplina "História e Cultura África" nos currículos que especifica. Brasília, DF, 1988.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei n° 859, de 8 de setembro de 1995**. Dispõe sobre a obrigatoriedade de inclusão, no currículo oficial da Rede de Ensino, da disciplina "História da

Cultura Afro-Brasileira" e dá outras providências. Brasília, DF, 1995.

BRASIL. Senado Federal. **Projeto n. 75, de 17 de maio de 1997**. Dispõe sobre medidas de ação compensatória para a implementação do princípio da isonomia social do negro. Brasília, DF, 1997.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei n. 1332, de 14 de junho de 1983**. Dispõe sobre ação compensatória, visando a implementação do princípio da isonomia social do negro, em relação aos demais segmentos étnicos da população brasileira, conforme direito assegurado pelo artigo 153, parágrafo primeiro, da Constituição da República. Brasília, DF, 1983.

BRASIL. Senado Federal. **Projeto de Lei n. 18, de 22 de fevereiro de 1994**. Inclui a disciplina 'História e Cultura da África' nos currículos que especifica. Brasília, DF, 1994.

COSTA, Jéssyka Sâmya Ladislau Pereira. **Por todos os cantos da cidade: escravos negros no mundo do trabalho na Manaus oitocentista (1850-1884)**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2016.

COSTA, Jessyka Samya Ladislau Pereira. **Liberdade fraturada: as redes de coerção e o cotidiano da exploração na província do Amazonas (Brasil, século XIX)**. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2022.

COSTA, Jéssyka Sâmya Ladislau Pereira. Negros no Amazonas: constituição de identidade étnico-racial e ação afirmativa. **Revista da ABPN**, v. 13, Ed. Especial, 30 abr. 2021.

COSTA, Jéssyka Sâmya Ladislau Pereira. Memória e educação: caminho para reflexão e a diversidade. In: WORCMAN, Karen; PEREIRA, Jesus Vasquez (org.). **História falada: memória, rede e mudanças sociais**. São Paulo: SESC SP: Museu da Pessoa: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2006. 280 p.

DELGADO, Lucilia de Almeida Neves; FERREIRA, Marieta de Moraes Ferreira. História do tempo presente e ensino de História. **Revista História Hoje**, v. 2, n.º 4, p. 19-34, 2013.

DOSSE, François. História do Tempo, História Presente e Historiografia. **Revista do Programa de Pós-Graduação em História**, Florianópolis, v. 4, n. 1, p. 5-22, jan/jun. 2012.

FUNARI, Pedro Paulo Abreu; SILVA, Glaydson José da. **Teoria da História**. São Paulo: Brasiliense, 2008.

GOMES, Jéssica Dayse Matos; COSTA, Renilda Aparecida. Negros no Amazonas: constituição de identidade étnico-racial e ação afirmativa. **Revista da ABPN**, v. 13, Ed. Especial, 30 abr. 2021.

LE GOFF, Jaques. **História e memória**. Tradução de Bernardo Leitão... [et. al.]. 6ª ed. Campinas, SP: Editora da Unicampe, 2012.

MAIA, Glaucilene da Costa. **Feiticeiros negros no Grão-Pará (1755-1772)**. Dissertação de Mestrado (História). Manaus: UFMA, 2014.

MELLO, Patricia Alves. **O fim do silêncio: presença negra na Amazônia**. 2ª ed. ver. e ampl. Curitiba: CRV, 2021.

PINHEIRO, Luís Balkar Sá Peixoto. De mocambeiros a cabano: Notas sobre a presença negra na Amazônia na primeira metade do século XIX. **Terra das Águas**, Brasília, v. 1, n. 1, 1 sem. 1999.

PINHEIRO, Luís Balkar Sá Peixoto. **Nos subterrâneos da revolta: trajetórias, lutas e tensões na Cabinagem**. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1998.

POLLAK, Michael. Memória e Identidade Social. In: Augras, Monique (trad.). **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 10, p. 200-212, 1992.

POLLAK, Michael. Memória, Esquecimento, Silêncio. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, 1989.

RICOEUR, Paul. **Tempo e Narrativa**, v. 3: O Tempo Narrado. São Paulo: WMF Martins, 2010.

SANTOS, Rael Eugenio dos Santos. **A África na imprensa paulista (1923-1937)**. Dissertação de Mestrado em História. Niterói: UFF, 2012.

SILVA, Evander Ruthieri. Ensino de História da África e a Lei n. 10.639/2003 no Paraná: observações acerca dos cursos de licenciatura em História. **Acta Scientiarum: Human and Social Sciences**, v. 44, e67113, 2023.

SILVA, Marcos JR; TOMELIN, Nelson (orgs.). História, trabalho, cultura e tecnologia. *In*: RODRIGUES, Paola da Cruz; MORAES, Jorge Anderson Xavier de (orgs.). **(Re)construção da trajetória negra em Manaus: do Movimento Alma Negra à Associação das Crioulas do Quilombo**. Curitiba: CRV, 2023.

SILVA JUNIOR, Juarez Clementino da Silva. **A presença negra no Amazonas**. 2006.

SILVA JUNIOR, Juarez Clementino da Silva. **Um negro de poder no Amazonas da primeira república: Monteiro Lopes, o jurista e deputado (1892-1910)**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2016.

SILVA, Humberto Rafael de Andrade. **Atuação das lideranças do Movimento Negro Unificado no processo de aprovação da Lei 10.639/2003 e sua implicação nos livros didáticos de História**. Recife, 2019. 163 f.

THOMPSON, Edward. **Costumes em comum**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

THOMPSON, Paul. **A voz do passado: História Oral**. Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

**ANEXOS**

## **ANEXO I - AO LONGO DA SUA FORMAÇÃO NO ENSINO BÁSICO, COMO ERA ABORDADO A TEMÁTICA SOBRE OS ESTUDOS DA ÁFRICA E DOS AFRODESCENDENTES?**

FB:

*“Ao longo da minha formação do ensino básico, eu não tive um estudo voltado para temática de afro ou dos afrodescendentes, na minha educação básica não me recordo de ter tido nenhuma disciplina voltada para essa temática.” (TCM)*

*“No ensino superior no ano de 2018, é nós tivemos aí é algumas, algumas, aulas, é que o professor abordou né, essa questão da temática sobre estudar África, os afrodescendente, mas não foi, a gente não se aprofundou muito, na graduação né, eu acho que porque em relação também deveria é ter outros conteúdo que o professor achava mais importante, então por isso que nós nos graduando não tivemos todo aí um aprofundamento sobre a questão do ensino da África” (AJCM)*

JTI:

*“Abordado apenas a partir da figura do negro como mão de obra no sistema escravista.” (AGC)*

TNT:

*“no ensino básico não era repassado o conteúdo sobre a África e dos afrodescendentes” (DFR)*

*“[...] no ensino básico era abordada a cultura africana e afro-brasileira como fundamental no processo de inclusão social da imensa maioria da sociedade que é mestiça, mas acima de tudo, pensar como nos tornamos este povo multifacetado com várias matriz e cultura” (DGM)*

SAI

*“Era abordada de uma forma bem resumida, povos, culturas e idiomas” (TSM)*

*“Olha eu vou recordar da minha formação no ensino básico, eu não me recordo muito de um tema específico que possa lembrar esse diálogo com o estudo de África e dos afrodescendentes.” (FSS)*

AMT:

*“tenho vagas lembranças com relação ao trabalho de... dos estudos da África e também afrodescendentes, porque, é, nosso município tinha um déficit muito grande de historiadores, de professores formados na área. Claro que também isso não justifica, não ser abordado o tema. Até porque o professor de história, que é o que acontece aqui, que geralmente é o professor de geografia, perdão, ele sempre pega disciplina de história e vice e versa.” (MLVO)*

*“meu ensino básico do ensino médio, na verdade, nós tivemos, aí algumas dificuldades com relação a essa temática né, a África como um todo ela não era abordada de modo geral, estudavam-se apenas alguns países, não contextualizam todo a questão africana, né? Estudávamos por exemplo alguma coisa sobre o Egito alguma coisa ali sobre a África Subsaariana, mas a África de modo geral, não era estudada no ensino básico do ensino médio na época, né.” (ESC)*

SPO:

*“No ensino básico pela falta de formação dos professores da época, a data comemorativa era o 13 de Maio e a exaltação da princesa Isabel.” (DMZ)*

*“Quando aluno nós estávamos na época da ditadura, então o contexto da política do negro ainda não tinha tanta evidência. Não, não tinha tanta contextualização nos livros didáticos e ainda era trabalhado ainda daquela forma discriminatória aquela forma ainda bem pouco escura. O negro sendo apenas um objeto da sociedade. Não tinha uma política voltada para essa questão de esclarecer a verdadeira identidade” (JCP)*

BC:

*“No início a educação básica sempre visamos estudos sobre a África sobre os africanos como sabemos que eles eram trazidos para cá em um processo de colonização como escravos. Mas então o que tínhamos em mente já que nós sabemos que como temos essa expansão de Cultura, nossa região que nós podíamos ser descendentes desses escravos sendo eles africanos, né. No caso que eram trazidos para cá com esse propósito com mão de obra, certo, essas eram as informações que tínhamos na Educação Básica nada mais amplo que isso.” (CPM)*

*A temática ela era pouco abordada não pelo que eu lembro, né? Fui entender mais sobre a temática quando cheguei na faculdade. (ISG)*

TBT

*“quando se falava na colonização brasileira, período esse que os grandes senhores de engenhos compravam a mão de obra africana” (RSGA)*

*“A África e os afrodescendentes eram mencionados quando se tratava dos escravos ou servos. (KABS)*

*Você teve contato com o ensino da África no ensino básico e/ou apenas no processo de formação docente, a partir do que você lembra pode destacar como essa temática era tratada?*

FB:

*“Eu já vim ter contato com o ensino da África já no ensino superior né, que foi ali a parte do quinto período que a gente já veio ter disciplina, não foi disciplina específica para o ensino da África, mas com o conteúdo né, que incluía o ensino da África e os povos afrodescendentes.” (TCM)*

*“É eu recordo-me que o professor abordava muito a respeito da questão da cultura, dos costumes, como na religião, da culinária. Esse foi aí um contato que ele teve, aliás dos saberes tradicionais dos povos africanos né, que vieram para o Brasil, então o contacto ele teve com os afrodescendentes foi em relação a isso, porque o professor sempre abordava em relação a culinária da religião deles, então foi esse aí o contato que a gente teve aí com questão da, da temática África aqui no Brasil né.” (AJCM)*

JTI:

*“Tive contato no ensino básico. A temática como já respondi era apenas tratada dentro de uma visão acrítica na história, diante do papel dos afrodescendentes.” (AGC)*

TNT:

*“No decorrer da minha formação, falava-se apenas. No ensino superior e de forma bem resumida.” (DGM)*

*No ensino básico foi estudado, mas foi na formação docente que foi aprofundado o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana como estratégia de uma educação antirracista” (DFR)*

SAI

*“O contato foi dado no ensino básico, elaboravam muitas ações principalmente no Dia da Consciência Negra.” (TSM)*

*“Eu acho que a minha a minha recordação sobre história da África no ensino básico, ela é muito ligada à questão da escravidão. Então essa é a minha recordação que eu tenho dos momentos em que no ensino básico eu tive algum contato né, com essa história da África e dos afrodescendentes na minha formação docente, eu acho que ela já é mais presente.” (FSS)*

AMT:

*“no ensino médio, é... já era abordado com um pouco mais de ênfase tendo em vista que relacionado ao continente africano, é sempre abordado que nós viemos de lá, somos todos descendentes de lá, e é até uma forma de quebrar determinados paradigmas de que ah, é africano, relacionado cor da pele, que tinha e tem, infelizmente muito isso, então no fim, era, sempre o professor, dizia não vamos criticar ninguém pela cor da pele, por regionalidade, porque todos somos da África e coisa do tipo, então tenho alguma vaga lembrança relacionado a isso e no processo da formação superior a gente tem o contato relacionado as matrizes que eles remetem também no processo e formação e na qual nós estamos instruídos de que o mundo é um só, é óbvio, então nós enquanto seres humanos pertencemos a este mesmo mundo independentemente da cor da pele, da sua raça, da sua religião” (MLVO)*

*“Tivemos sim contato com ensino da África, estudávamos parte da história de alguns países, mas não de formação geral da África, né? E como era abordado essa temática, essa temática era abordada, a didática que se utilizava na época era a leitura de conteúdo, interpretação, né? Leitura de imagens muitas vezes. Então era de forma a abordagem dela era bem interessante, né? Tinha que ter o conhecimento do conteúdo e pra isso tinha que fazer a leitura né, o processo didático abordado na época era a leitura interpretativa.” (ESC)*

SPO:

*“Na minha graduação o foco era a temática indígena, o estudo da África foi de modo superficial, vim a aprofundar um pouco o estudo da África e os afrodescendentes na sala de aula quando os livros didáticos começaram a abordar o assunto” (DMZ)*

*“No ensino básico, não, assim nós não tínhamos ainda essa abordagem, né. Tinha sido uma coisa bem distante ainda é o negro através da sua identidade de uma forma que não era bem esclarecida não, acredito que com o passado do tempo, mas ela foi sendo abordada com mais ênfase, mas na formação mesmo não, não tinha por que, ainda era trabalhado de uma forma de escolarização ainda baseado na ideia da classe dominante” (JCP)*

BC:

*“Como a minha formação é em ciências ambientais eu não tive contato a este tema no período da minha formação e sim somente na minha educação básica mesmo, porém agora já como estou atuando na área. Aí tive que ler um pouco mais foi quando eu tive um pouco mais de Informação referente a todo esse processo, mas até então não tinha tido contato com determinado tema” (CPM)*

*“O contato que eu tive foi apenas na formação como docente E na pós-graduação, concluindo a graduação. Comecei a pós aí eu tive um pouco dessa temática. Tive um pouco de conhecimento em relação a temática,” (ISG)*

TBT:

*“No ensino básico não, somente na minha graduação de História, a temática era tratada através de leituras em livros [...]” (RSGA)*

*“Apenas no processo de formação e para ministrar atualmente. Enquanto discente, essa temática era tratada quando se falava a respeito da Lei Áurea e outras temáticas afins. (KABS)*

*Em que momento adquiriu conhecimento sobre a obrigatoriedade de conteúdos sobre o Ensino da África e do negro na formação da sociedade brasileira? Como sujeito histórico qual foi as mudanças que você presenciou a partir da lei 10.639/2003?*

FB:

*“Eu só vim obter conhecimento da obrigatoriedade do ensino da África na formação da educação básica na universidade, a gente teve essa disciplina né,” (TCM)*

*“2003 eu vim ter conhecimento dessa lei, a partir do momento que eu me ingressei na universidade, o pouco momento que a gente teve contato com a temática África professor mencionou pra gente que a referida lei né, que era obrigatório trabalhar em sala de aula, principalmente no ensino básico né, então ele sempre pedia que nós que estávamos formando. deveríamos trabalhar, principalmente a temática a África e a temática indígena em sala de aula, porque parar com a ideia de quebrar esse tabu de preconceito que existe na sociedade sobre esses dois temas e mostrar para os alunos, que é que os costumes tradições indígenas africanos são importantes são relevantes para o povo brasileiro” (AJCM)*

JTI:

*Obrigatoriedade como se sabe só se cumpre em função da existência de leis. A partir da Lei 10.639/2003, vejo que pouquíssimas coisas mudaram. Os agentes maiores em salas de aulas – os professores, debatem ou abordam a temática de maneira muito superficial ou desconhecem em parte a gênese do problema, e não o fazem por falta de formação mesmo. (AGC)*

TNT:

*“foi na minha graduação e pós-graduação em metodologia em História, a partir da lei, pude receber mais conhecimento a essa temática.” (DGM)*

*“no decorrer do trabalho em sala de aula, através de pesquisa e com a Lei que se tornou obrigatório o ensino da África o negro como sujeito da história” (DFR)*

SAI

*“O momento de adquirir conhecimento foi ao lecionar as aulas de história, percebendo a necessidade do tema tão importante mundialmente ser reconhecida através da aula de história.” (TSM)*

*“A minha turma se eu não me engano lá em turma de história, na UEA em Tefé eu acredito que ela tenha sido a primeira turma de uma disciplina em específico né, tratando sobre a obrigatoriedade desse ensino e a gente vê que a lei é de 2003, né? Eu acho que eu fui entrar em contato com a disciplina lá por 2016 ou 2017, se eu não me engano então assim o momento que eu me deparei de que isso era uma obrigatoriedade porque ela acompanhou o meu processo de formação docente quando na universidade se implementou de fato uma disciplina que trabalhasse sobre a questão do ensino da África e dos afrodescendente” (FSS)*

AMT:

*“no meu processo de autoconhecimento também que perdurou ali, na educação básica, pegando o ensino médio, até chegar na graduação, ainda não tinha um conhecimento literal. Até o momento em que a gente começa a estudar a educação superior, ensino superior, e não só quando nós estamos estudando, porque eu também, a gente passa um leque de informações, mas também depois de nós já estarmos atuando na qual a gente tem ali uma... uma, um conhecimento mais afundo daquilo relacionado a nossa área” (MLVO)”*

*“sobre esse contexto aí da do ensino da África como um contexto obrigatório, né? É o conhecimento que eu tive somente foi a parte do momento que eu fui para a docência mesmo, a partir de 2011 propriamente dita quando eu comecei a trabalhar o ensino médio, nós tivemos a oportunidade de estar ali mais profundamente tendo conhecimento sobre essa lei sobre a obrigatoriedade do ensino da África” (ESC)*

SPO:

*“se não me falha a memória a partir de 2012 quando recebemos a proposta curricular do ensino médio da disciplina para o 2º ano que trazia a proposta e o conteúdo a África e o tráfico atlântico”*

(DMZ)

*“Sim, a nossa graduação iniciou em 2002 e nas disciplinas que fomos desenvolvendo na universidade, na UFAM no caso é que nós começamos a ver essa questão da importância do negro para a formação, para a composição do que hoje nós somos Brasil, né? Que foi começando a ser desenvolvidas políticas voltada para o reconhecimento da participação do negro na formação da sociedade brasileira.” (JCP)*

BC:

*“Até então esses conteúdos, eles ficavam muito a critério do professor então o professor ele selecionava e escolhi os conteúdos que ele ficava a vontade para ministrar então na Educação Básica, dificilmente. A gente chegava a ver esses temas” (CPM)*

*“Eu comecei a perguntar comecei a ouvir agora sobre a lei, eu vejo como matemática importante, né? Que é preciso sempre a gente está destacando essa temática em relação a África só como escravizados que antigamente retratava esse assunto era visto mais assim os assuntos relacionado a lei.” (ISPG)*

TBT:

*“Foi a partir da Lei 10.639/2003 na escola” RSGA*

*“A partir de quando comecei a ministrar aula, em 2013.” (KABS)*

## **ANEXO II - VOCÊ TEVE ALGUM ESTUDO SOBRE O CONTEÚDO QUE SE DIRECIONAVA AO CONTINENTE DA ÁFRICA NA GRADUAÇÃO, E/OU PÓS-GRADUAÇÃO?**

FB:

*“É na graduação como eu falei né, tive conhecimento sobre o continente da África, na pós-graduação também.” (TCM)*

*“houve um silencio, não respondeu” (AJCM)*

JTI:

*“Sim” (AGC)*

TNT:

*“não recordo ter tido esse conteúdo” (DGM)*

*“sim, na graduação e depois quando fiz a pós-graduação em História do Brasil” (DFR)*

SAI

*Não. Os estudos foram apenas com minhas pesquisas depois que eu fui lecionar minhas aulas, meus “suportes” foram: o livro didático, pesquisas, vídeos, dramatizações, sarau entre outros. (TSM)*

*A gente teve uma disciplina então a gente lia alguns textos sobre o continente da África, os impérios como eu estou dizendo foi aonde eu me deparei como é rico esse continente Africano que por mais que a gente ouve por exemplo. Como eu estava dizendo né? A gente pensa em África a gente pensa em pobreza, mas eu acho que acredito que o estudo que a gente teve ao longo da disciplina que a gente cursou veio me dar uma ideia de que não há África é um continente gigantesco” (FSS)*

AMT:

*“houve algumas pequenas modificações a partir de 2022 se não me falho a memória, com relação a grade curricular do ensino superior em história. mas a história da África, ela... eu tive bastante ênfase, a UNIP dá bastante ênfase, relacionado ao... ao nosso desenvolvimento, no que tange ao nosso passado, presente e futuro, dando essa importância relacionada ao continente africano, relacionado a cultura, relacionado ali a parte construtivista também de uma sociedade onde, infelizmente ficou muito perpassado, pejorativamente, com relação a uma sociedade que influenciou somente como mão-de-obra porque era escravizada.” (MLVO)*

*“Sim, com relação à questão conteúdo voltada para África, eu tive sim na minha formação de graduação algo relacionado, mas não especificadamente a história, né? Estudamos ali a formação dos continentes estudamos ali um pouco do processo geopolítico da formação dos países africanos, como se deu a questão de independência, qual foi o processo que eles passaram, dessa forma eu tive o contato com o conteúdo sobre a África.” (ESC)*

SPO:

*“como já falei nas questões anteriores, na questão dois, a temática africana foi bem superficial” (DMZ)*

*“Sim. Na graduação é que nós fomos ter esse contato já de uma forma mais bem esclarecida, onde fizemos vários trabalhos relacionado a isso, as pesquisas para trabalhar somente na questão do contexto do imperialismo onde as grandes potências, elas foram para o continente africano impuseram a força do capitalismo, aí que nós fomos começar a entender a verdadeira situação sócio-política da África, né? É o que reflete no contexto histórico e atual da África o que a África*

*é hoje.” (JCP)*

BC:

*“Quando eu trabalhei no primeiro ano do ensino médio eu me vi obrigado porque como eu falei ela já vem dentro da grade do Estado nos encaminha, então foi um tema que para mim foi novo. Eu não sabia nem se tinha a lei. Não sabia nem se tinha essa obrigatoriedade porque como eu falei eu não tinha esse conhecimento e foi a partir daí a partir dessa necessidade que eu tive que buscar os conteúdos, tive que ler tive que analisar e foi quando foi obtendo essas informações e a partir daí que eu entendi que o estado estava nos encaminhando esse conteúdo porque já se tornou algo obrigatório” (CPM)*

*“Não, não tive” (ISG).*

TBT:

*“sim, com a promulgação da Lei, houve a necessidade de se estudar” (RSGA)*

*“Sim, apenas na graduação” (KABS)*

*Em que momento do ensino básico e/ou da sua formação na graduação foi colocada estas temáticas africanas/afrodescendente.*

FB:

*“como eu falei, tive contato com essa temática, apenas na graduação, no 6º período” (TCM)*

*“houve um silencio, não respondeu” (AJCM)*

JTI:

*Por força de lei e também por ser parte dos debates emergentes, diante das políticas de ações afirmativas a partir dos anos 2000. (AGC)*

TNT:

*“foi a partir dessa lei e na pratica com os alunos” DGM*

*Na graduação o momento no 6º período que foi trabalhado e estudado” DFR*

SAI

*Apenas em feriados ou algo referentes a diversidade culturais. (TSM)*

*“Acredito que ali lá pelo 6º período o 7º período na faculdade eu estou lembrado muito da faculdade, eu tô falando muito porque como eu tô dizendo no meu ensino básico a única recordação que eu tenho sobre aula envolvendo essa temática que é muita questão da escravidão, né, então assim, eu falo muito da Universidade, porque foi acho ali um momento em que a nossa turma foi uma das primeiras que teve incluído na temática essa questão,” (FSS)*

AMT:

*“Cara, na educação básica, como já citado na questão anterior, nós falamos a respeito... no fundamental 1 e no fundamental 2, na minha época ela era passada bem mais superficial, entendeu?”*

*As gerações que vem, tende a ser melhor, não criticando as que já passaram, mas temos bons professores também, mas tendo em vista que a gente tem leis que nos amparam, que nos embasam, e para professor que não gosta muito de trabalhar ela obriga, mas pra gente que tem conhecimento, a gente faz porque é nosso dever mesmo, de tá instruindo, de... de perpetuar e fazer prosseguir, progredir a educação.” (MLVO)*

*“Bom no ensino básico como eu já citei, né? Ela fez bem fragmentada na minha na minha formação acadêmica nesse contexto não houve uma formação de modo geral, né? Foi uma formação também foi bem fragmentada e fazendo uma análise bem complexa dessa questão do ensino da África.” (ESC)*

SPO:

*“Não estudei sobre a temática africana a fundo no ensino básico ou graduação, creio eu, seja devido a região em estamos localizados no Alto-Solimões e a grande presença e concentração de etnias indígenas e por isso bem documentadas pelos cronistas coloniais, no entanto há evidencia que habitavam negros aqui no Alto-Solimões, já li um censo demográfico aqui de São Paulo de Olivença onde há registros de “pessoas pretas” o que está faltando é mais pesquisas acadêmicas sobre o tema.” (DMZ)*

*“A temática Negreiro já foi trabalhado desde que acredito, quando trabalha o final da idade moderna para contemporânea, quando os países imperialistas, eles ampliam o seu domínio territorial através de matérias-primas. Começam a explorar os povos não com o intuito de desenvolver a localidade, mas sim com o objetivo de explorar através de matérias-primas isso daí nos chamou atenção, nos chama atenção em determinado momento assim, porque é de primeira vista, parecia que a África era um local desprezado, mas não tudo que houve é resultante da exploração” (JCP)*

BC:

*“Para ser bem específico mesmo como eu falei venho falando constantemente foi a necessidade mesmo dado acesso é de conhecer porque eu não tinha conhecimento nenhum a educação básica, ela foi muito ampla o que nós tínhamos somente referente a colonização a escravidão dos africanos e nada mais que isso, no entanto que o conhecimento era que a África era só pobreza porque só escravidão somente” (CPM)*

*“Creio que sim!” (ISG)*

TBT:

*No momento só lembro como docente, nas escolas onde o trabalhador onde o trabalho que todos os anos no mês de novembro é feito projeto – consciência negra com os alunos, onde fazemos culminância com cartazes, folders, comidas típicas e danças.” (RSGA)*

*Durante o ensino básico, eles eram citados de forma superficial, quando se falava em escravos.*

*Durante a graduação, quando é estudado a respeito dos engenhos de açúcar, que eles praticavam os seus costumes, festas e rituais, mesmo com as imposições e restrições, sobre o Quilombo dos Palmares, entre outras temáticas. (KABS)*

### **ANEXO III - EM SUAS PRÁTICAS DIDÁTICAS, QUAIS FORAM AS MUDANÇAS AO TRABALHAR COM TEMAS ENVOLVENDO O ESTUDO DA ÁFRICA E DOS NEGROS NA ESCOLA?**

FB

*“eu trabalho com eles é através do seminário ou então pego algum filme alguma coisa que retratam os povos afrodescendentes né, aqui no nosso continente. Tipo assim, eles ficam com impacto porque não é algo que eles viram durante esses anos que eles passaram pela educação básica” (TCM)*

*“comecei ministrar aula, principalmente no ensino básico né, para mim foi uma, é um conteúdo relevante né trabalhar, é porque a gente percebe aí que depois a partir do momento que o professor começa a trabalhar com conteúdo sobre o estudo da África, os alunos começam é tem outra visão do que é a cultura negra, do que é cultura afrodescendente, então isso é muito importante, mas o que se observa, a gente preparou alguns projetos nas escolas e ainda tem aquele digamos aquele impasse da coordenação pedagógica, de nos impedir de trabalhar essa temática, tem esse impasse aí por isso que a gente menciona que a gente não pode se aprofundar muito né, eu sei que é lei, que se deve trabalhar, que é obrigatório.”(AJCM)*

JTI

*“Não houve mudanças, mas um novo olhar sobre o tema, a partir da quebra de uma visão eurocêntrica para uma visão mais holística do mundo e dos seus agentes.” (AGC)*

TNT

*“Que tenham melhor conhecimento, respeito e valorização” (DGM)*

*“principalmente o acompanhamento dos alunos em relação ao racismo” (DFR)*

SAI

*“Em minhas aulas tento sair um pouco do tradicional, muitas mudanças eu tive que fazer para chamar a atenção do tema falado, pois a roda de debate foi fundamental na abordagem desde tema.” (TSM)*

*“quando eu entro em sala de aula. Eu tento tomar cuidado, até mesmo com esses termos com muitas das vezes possa passar despercebido, mas eles têm uma conotação muito negativa então tentar tirar determinada divisões negativas sobre as populações negras africanas e afrodescendente então quando a gente vai trabalhar por exemplo com alguma questão envolvendo a África e os afrodescendentes eu busco sempre não inserir determinadas visões preconceituosas, por exemplo, tratar quando foi tratado de algum continente Africano chamado todo mundo de africano ou chamado todo mundo de negro, a gente tá lidando com um continente, com o continente onde existe vários povos diferentes dentro desses mesmos povos, eu acho que são cuidados que a gente precisa tomar cuidado, quando a gente vai lidar com esse tema né com essa temática em sala de aula,*

*principalmente ali como eu trabalho no ensino médio, uma geração ali, está formando você um pensamento crítico cada vez mais ainda e tem contato com novelas que tem contato com filmes que tem contato com várias outras meios midiáticos, a gente tem que disputar espaço e muita das vezes e romper determinados preconceitos,” (FSS)*

AMT

*“Nós que trabalhamos num contexto amazônico no interior do Amazonas, é... nossa realidade aqui ela é um pouco diferente assim como das demais. Cada lugar tem suas especificidades” (MLVO)*

*“ao contexto África e a luta dos negros no Brasil, de fato aconteceu algumas mudanças no contexto na prática pedagógica, houve na verdade uma necessidade de trabalhar mais profundamente essa temática, né? Conhecendo um pouquinho contexto não só de formação social histórica, né? Mas as origens de fato povo africano com relação à questão da luta dos negros, as nossas escolas brasileiras ainda eu acredito ainda vão ter que galgar muito para chegar de fato onde devemos chegar com relação temática negra, estão penso eu que seja um processo ainda que está se iniciando, né” (ESC)*

SPO

*“já organizei uma oficina do 5º ao 9º ano com roda de conversa, entrevistas, pinturas corporais, confecções de máscaras, um breve histórico da capoeira e apresentação da mesma para trabalhar o Dia da Consciência Negra.” (DMZ)*

*“É porque geralmente os livros didáticos. Eles não têm um conteúdo direcionado para essa questão, porém a gente tenta a gente tenta trabalhar as datas, né que estão relacionados a isso baseado na lei as datas e a questão cultural a questão das danças, das comidas, aí através de pesquisa de seminários. A gente vai incrementando para trazer à tona a discussão relacionado à questão da igreja, a questão do negro africano para todo o contexto historiográfico o povo brasileiro, Né. Porque é de grande importância saber para que não se cria aquele conceito de que o negro é apenas um ser vindo da África, mas sim com que veio não por sua vontade e sim por uma obrigação” (JCP)*

BC

*“Inicialmente, os alunos não valorizaram porque para eles é África esse contexto de Africanos as culturas para eles não tinha influencia alguma que na nossa região porque com o mais conhecido aqui são os indígenas então para eles as culturas que são valorizadas na nossa região são mais esculturas indígenas e no entanto que a gente passou a Mostrar a eles que não é bem assim que nós temos uma diversidade cultural na nossa região e passamos a mostrar quais são essas culturas e eles começaram a entender e também valorizar” (CPM)*

*“Eu vou buscar a partir de agora, né que os livros didático que a maioria não retrata muito o ensino da África dos africanos, mas eu vou buscar trazer para eles e abordar a luta deles, né e*

*buscar não mencionar somente o lado da escravidão.” (ISG)*

TBT

*“somente a conscientização dos alunos sobre o estudo da África e dos negros na escola” (RSGA)*

*“Os alunos conheceram a contribuição deles para a formação do nosso país, e os conteúdos também vem dando maior ênfase nessa questão.” (KABS)*

**ANEXO IV - O QUE VOCÊ TEM FEITO EM ATUAÇÃO PEDAGÓGICA E/OU CONTRIBUÍDO PARA A GARANTIA DOS DIREITOS A VALORIZAÇÃO DA CULTURA ÉTNICO-RACIAL, PREVISTO NA LEI Nº 10.639/2003 (QUE ESTABELECE**

## **A OBRIGATORIEDADE DO ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA E AFRICANAS NOS CURRÍCULOS DA EDUCAÇÃO BÁSICA)?**

FB

*“Só reafirmar esse direito né, que nós temos de ter acesso, a essa disciplina, tanto na educação básica, tanto no ensino superior, que são disciplinas que muitas das vezes é apagado do currículo, que tanto pela necessidade com que os alunos têm, quanto também que não quase não se aparece” (TCM)*

*“Em relação à lei 10.639/2003, a gente se certificou por pelo simples fato, de que a lei vinha aí para nos mostrar né, que o tema relevante, é trabalhar em sala de aula, principalmente no ensino básico para que as crianças têm aí um pensamento moldado em relação à cultura afrodescendente né, porque é que existe o preconceito em questão de negro em sala de aula é muito grande, é muito grande mesmo e essa lei e também a temática dos afro descendente, é relevante porque molda querendo não molda o pensamento do aluno cria nele uma visão mais relevante em relação à cultura africana, porque assim como a cultura indígena” (AJCM)*

JTI

*“Como trabalho Sociologia, defendo que temáticas a partir do Multiculturalismo, Diversidade, Eurocentrismo, Violência Simbólica, tenho oportunizado aos estudantes uma nova visão e conhecimento sobre o contributo dos afrodescendentes no Brasil. (AGC)*

TNT

*“aplicação de seminários, pesquisas, portfólios e outros métodos com esse tem” (DGM)*

*“tenho trabalhado a conscientização dos alunos que devemos respeitar as diferenças” (DFR)*

SAI

*“Como já havia tido acima citado, tendo sair um pouco do tradicional, uso de vários meios como proposta de ensino, teatro, músicas, paródia, rimas de “hip hops”, busco nestes meios uma forma de gerar um pensamento crítico e respeito a cor e nas etnias, buscando valorizar as culturas de cada uma.” (TSM)*

*“Quando a gente vai lidar com algum tema e aí a gente tem uma quando a gente vai falar sobre a África eu gosto muito de falar dos impérios africanos. No sentido de que para essa geração entender que quando a gente tá falando de África, a gente não tá falando de um país minúsculo, a gente tá falando de um continente a gente tá falando de um continente, né? Então eu gosto muito quando eu tô trabalhando há algum tema, eu gosto de discutir a questão dos impérios então trazer imagens mapas potencial econômico.” (FSS)*

AMT

*“É, nós que somos professores na educação básica, acredito que a um ano e meio a dois anos, nós*

*implantamos, fora do que nosso currículo nos proporciona para aplicarmos em sala de aula, um projeto abarcando tanto a lei 10.639 de 2003 quanto a lei 11.645 de 2008 . Na qual é amparada pela lei de diretrizes e bases da educação. E nós criamos pra que? Para que não só falássemos nos dias dos povos indígenas, no Dia da Consciência Negra, mas que nós tivéssemos conteúdos também a mais durante todo o ano letivo para que a gente pudesse estar tocando essa temática.” (MLVO)*

*“Eu busco atuar de forma pedagógica né, em sala de aula trabalhando diretamente com os objetos de conhecimento ali voltado direto para a questão da cultura negra, né? E com relação a cultura étnico racial também porque aborda outras temáticas né, aqui quando a gente aborda a questão povo africano, aqui para nossa cultura brasileira nós já atuar em outras áreas como a questão de racismo, por exemplo, querendo ou não, ele acaba sendo também explorado na temática voltada à questão da cultura étnico racial, com relação à valorização, eu busco fazer uma análise geral, hoje eu busco fazer uma relação Brasil/África.” (ESC)*

SPO

*“Em minhas aulas sempre falo da Lei, porque devemos conhecê-la e qual a sua importância nas nossas vidas, e porque levou tanto tempo para ser criada uma lei para que se conheça um pouco da cultura africana grande responsável pela formação da sociedade brasileira” (DMZ)*

*“Nesse contexto, como se falam de uma dívida que o Brasil tem com os negros com a questão indígena, então é preciso a gente ter uma visão muito ampla relacionado a isso para tentar criar mecanismos pedagógico para trabalhar essa questão, né com muita cautela para não sobrepor de que nós brasileiros somos uma raça pura, mas sem uma raça miscigenada, né. Que uma composição muito grande de vários povos, né. E uma contribuição enorme para nossa cultura dos negros. Então isso é preciso a gente ter uma visão muito grande uma leitura e uma cautela para transmitir esse conhecimento é porque senão a gente às vezes pode errar, né e colocar o negro como tentando fazer uma um conceito igualitário os tornados como coitadinho, não, porque nós queremos é que ele esteja inserido, né na historiografia do Brasil como um fator importante, né e através de Pesquisas tentar fazer com que os nossos alunos tenham consciência disso.” (JCP)*

BC

*“O que a gente vem trabalhando dentro desse tema são realmente é as os movimentos os movimentos que eles tiveram para ter conhecimento para ter valorização e também valoriza essas culturas deles porque não adianta conquistaram diversos direitos e quando chega agora na atualidade a gente desvaloriza então a gente vem lutando colocando com os alunos trabalhando com eles para que tenha mais valorização e conhecimento mesmo, porque às vezes valorizamos porque não conhecemos quais são essas culturas” (CPM)*

*“Como eu falei ainda pouco vou buscar contribuir de forma mais positiva, né? E trazer mas essa esse essa temática para os alunos visando que no nível de idade também não é muito abordado aí*

*vai ser eu acho que é preciso a gente trazer mais isso um lado de fora, né assim e buscar abordar mais esse ensino.” (ISG)*

TBT

*“apenas desenvolvo um projeto, semanas antes, da data do dia 20 de novembro Dia da Consciência Negra (RSGA)*

*“Tenho auxiliado nas atividades propostas pela equipe gestora/pedagógica. Uma dessas atividades é uma exposição de apresentações e cartazes, em alusão a esse tema, ocorrida semestralmente, onde a comunidade externa é convidada para prestigiar” (KABS)*

**ANEXO V – DE QUE MANEIRA VOCÊ IDENTIFICA A CONTRIBUIÇÕES DA LEI Nº 10639/03 NO QUE DIZ À CONVIVÊNCIA E RESPEITO AS DIFERENÇAS NO AMBIENTE ESCOLAR?**

FB

*“A contribuição da lei das 10.639/2003 ela pensando lá para trás e olhando a realidade hoje, ela tem contribuído muito para que a gente, principalmente quando se começa a ter noção das cotas raciais, das desigualdades sociais, da reafirmação que a gente tem uma dívida histórica com esse povo, então dessa maneira contribuindo” (TCM)*

*“houve um silencio, não respondeu” (AJCM)*

JTI

*“Percebo e defendo que só em falar algo diferente do que preconiza a história brasileira, moldada na visão eurocêntrica, já identifico assimetrias no que tange a visão dos estudantes. Isso é bom pois abre a mente do estudante e não o priva de ter apenas um olhar sobre a história, colocando-os em uma visão crítica.” (AGC)*

TNT

*“por meio de interação dos alunos em sala de aula, pode-se identificar o respeito” (DFR)*

*“vejo que com a lei 10639/2003 e a obrigatoriedade, nos ambiente escolares se pensa em trabalhar as diferenças e o respeito” (DFR)*

SAI

*“Me identifico, ao falar e perceber que os alunos, prestam atenção e tem um bom convívio entre eles. É a forma de perceber que a sua aula gerou impacto positivo nas atitudes dos alunos.” (STM)*

*“Acredito que a lei ela vem complementar algo que os movimentos sociais eles muito bem têm feito nos últimos anos, né? E a propriamente a lei, ela é um reflexo desses movimentos sociais e lógico como toda lei ela não é o fim de nada, né? Ela não é o fim de nada dos movimentos sociais eles precisam continuar políticas públicas tem que vir ainda mais para potencializar essas leis, então assim eu vejo à obrigatoriedade desse ensino como um divisor de águas na formação de todos nós seja na Educação Básica, seja no ensino superior, porque como eu estou dizendo, no ensino básico, eu tenho muita pouca recordação de algum alguma temática envolvendo a África e a questão dos afrodescendentes então a única lembrança que eu tenho maçante, é questão da escravidão,” ( FSS)*

AMT

*“É levar ao aluno, ao educando que nós somos diferentes, mas que isso também nos torna iguais. Nós não somos, como a gente sempre fala em sala de aula, nós não somos cópias um do outro. Cada um tem suas especificidades, seja cultural, seja de gênero, cor, mas o respeito ele é universal, ele perpassa todas essas barreiras.” (MLVO)*

*“Essa questão é muito interessante. Aqui eu vou tentar abordar de modo mais complexa, eu vejo*

*assim a questão da convivência com respeito da diferença um pouco mais complexa, além da questão racial propriamente dita, que já é parte da escola trabalhar a questão da diferença de raça, nós temos também a questão de convivência a respeito com a questão hetero, uma outra temática, que querendo ou não galga com a questão do preconceito, com racismo, então eu busco assim, tentar com essa nova geração aí, fazer com que eles entendam que o diferente, ele não é superior nem inferior, ele é apenas diferente.” (ESC)*

SPO

*“Essa lei veio para garantir os direitos das pessoas afrodescendente e com isso aos poucos vai suavizando o racismo e o preconceito dentro do ambiente escolar” (DMZ)*

*“É muito importante trabalhar na escola a questão das datas, né. Como tem a o dia da consciência negra né, se comemora o dia da libertação dos escravos, então isso daí é muito importante trabalhar para fazer com que o nosso aluno entenda que numa sala de aula, ela vai ser completa de formado por várias etnias ou vários povos, né” (JCP)*

BC

*“É essencial, porque através daí nós começamos a trabalhar com os alunos uma conscientização e uma sensibilização voltada para o tema. Porque por não termos conhecimentos e aqui nós não trabalhávamos isso ficava muito de lado. Ficava muito. Ah não tem obrigação de ler não, tem obrigação de estudar. Isso não vai influenciar na minha vida e isso acontecia muito bullying na sala de aula e muito preconceito e através do momento que nós passamos a trabalhar, que nós passamos a mostrar para eles uma diversidade de realidades que não é reconhecida, tivemos um avanço e um melhoramento referente a isso.” (com)*

*“Eu vejo essa mudança de uma forma positiva, né. Que a gente vem trazendo essa uma descolonização, né. A gente não vai levar mais aquele contexto de que foi Brasil descoberto a gente traz aquela descolonização buscando mudar essa visão que a gente tem de Brasil descoberto ou até mesmo escravizado.” (ISG)*

TBT

*“Apenas com a desenvolvimento de projetos sobre consciência negra” (RSGA)*

*“Vem enfatizar valores, como respeito e empatia que resultam na melhor convivência na comunidade discente. Ocorre a sensibilização nos alunos e as ocorrências de preconceito e bullying são raras.” (KABS)*

**Há coerência na relação entre o que é exigido nos parâmetros curriculares e o que é ensinado nas escolas públicas?**

FB

*“Muitas das vezes a uma incoerência muito grande, porque tipo, como eu reafirmei a gente, quando*

*os alunos se deparam com essa temática, eles ficam meio “hã”, porque não é algo que é abordado todos os dias e quando a gente chega com uma aula diferenciada, com uma temática diferenciada, os alunos já ficam se perguntando, “hã, por que?”, porque há lei, mas muitas das vezes não é se colocado em prática, por isso que há essa incoerência grande no que ela exige e no que ensinado nas escolas públicas.” (TCM)*

*“houve um silêncio, não respondeu” (AJCM)*

JTI

*“Nunca há. Infelizmente o ensino depende da formação do professor, e muitos não tem coragem, nem competências para mexer neste vespeiro.” (AGC)*

TN

*“na minha opinião, não. (DGM)*

*No meu ponto de vista, existe uma certa coerência no que se exige nos parâmetros curriculares e o que se ensina nas escolas públicas. (DFR)*

SAI

*“Muitas das vezes não. Porém fazemos o possível em transmitir o que sugere as ações curriculares.” (TSM)*

*“Então assim eu acredito que só a minha formação no ensino docente com a disciplina, ela não é suficiente para me fazer suprir determinadas demandas necessárias para quando eu for para sala de aula. A gente precisa de uma formação mais continuada nessa questão. Então acho que somente uma lei e dizer já professores agora nós temos as leis e vamos lá vai dar tudo certo, também não é assim, então assim a gente muita das vezes em sala de aula, a gente vai ter que fazer o que a gente tem um pouco de conhecimento e é o que a gente vai pesquisar por conta própria, então assim há uma diferença muito grande entre o currículo o que se exige ou que se cobra e o que é feito né? Mas por quê? Porque muita das vezes essa lei, ela vem sem um complementar de ações que possam ajudar o professorado nesse processo de também de inserir essa temática, então acredito que há uma diferença, há um descompasso muito grande entre o que é ensinado, e o que é cobrado, porque muitas das vezes até nem muito das vezes esse conteúdo eles chegam da forma como deveria chegar como um currículo pede né? Então acredito sim que há um descompasso muito grande devido essa questão.” (FSS)*

AMT

*“dentro das características municipais não. Então dentro disso, nós podemos analisar, é... determinados... são temas bem amplos, mas aí o professor pesquisador, dentro de seus direitos, dentro da sua curiosidade também de transpassar para o aluno, estude de forma mais aprofundada para que um pequeno tema de conteúdo se torne uma sequência didática de variadas aulas. Então assim, pode melhorar? Pode. Mas, o professor pesquisador também ir além, não se limitando*

somente aquilo que é proposto, mas pesquisando e indo mais a fundo para transpassar aos seus alunos.”

“Com certeza a coerência. No que diz a questão do conhecimento, a questão de objetos a serem estudado, enquanto cultura, enquanto sociedade, sim a coerência do que é proposto no que escolas, são basicamente obrigadas a ensinar. É uma coisa tá galgando ao lado da outra. Vale ressaltar uma coisa que eu como professor do ensino médio, eu gostaria de ressaltar. Com relação à questão de fugir um pouco aqui da temática abordado, mas de modo geral algumas têm mais prazer ainda, não estão sendo abordadas de forma correta, quem sou eu. Exemplo que eu posso citar que nós trabalhamos no ensino médio com algumas provas externas, no caso aqui do nosso Estado, processo seletivo da UFAM, nós temos o SIS, que o sistema unificado da UEA e nós temos o Exame Nacional do Ensino Médio que é nacional. O que que a gente percebe que os nossos currículos ainda não estão unificados. Que se propõe a trabalhar no SIS e no PSC, não é nem às vezes eles não tão de forma conjunta sendo trabalhado. São conteúdos dispersos, então a escola acaba tendo uma certa dificuldade em criar um currículo que possa abordar todas essas demandas.” (ESC)

SPO

A coerência é de 50% na escola onde trabalho no turno vespertino, porque o professor da disciplina de História não tem formação na área, então o que exigido e o que é ensinado fica muito a desejar. (DMZ)

“Sinceramente. Ainda está um pouco distante, né. Se propõe não é assim. Teoricamente nós vemos que ainda parece igualitário, só que quando vai para a realidade que você aprofunda a questão dos conteúdos. Você ainda vê muita coisa relacionado a classe dominante, né. Já tem um grande caminho percorrido, mas ainda falta muito ainda para nós chegamos a um objetivo, né.” (JCP)

BC

“Agora dentro dos planejamentos dentro dessas grades os parâmetros curriculares a vantagem é que nós podemos adaptar alguns temas eles nos dão algo mais ampla, temos a obrigatoriedade a vontade de trabalhar sobre os afrodescendentes as culturas afrodescendentes, mas eles deixam aberto para que nós possamos buscar metas” (CPM)

“Eu acredito que não! Porque é bem difícil da gente ver que a gente sabe que é exigido que tem a lei, mas no contexto escolar é diferente, no que é ensinado é bem diferente.” (ISG)

TBT

“nas minhas aulas sim, ao desenvolver os projetos ao abordar a luta contra o preconceito, racial no Brasil, [...]” (RSGA)

“Sim” (KABS)



## **ANEXO VI - COMO SÃO PLANEJADAS AS SUAS AULAS NO QUE DIZ RESPEITO A HISTÓRIA DA ÁFRICA E/OU A CONTRIBUIÇÃO DOS AFRODESCENDENTES NA FORMAÇÃO DA SOCIEDADE BRASILEIRA?**

FB

*“elas são planejadas para que os alunos possam compreender a importância desses povos da formação a formação entre aspas a sociedade brasileira o quanto eles contribuíram, as consequências de eles serem trazidos para cá, o que eles trouxeram aqui com eles, porque por si só eles não vieram só, trouxeram junto com eles a cultura seu modo de viver, vestir, dançar, arte, religião, tudo eles trouxeram com eles, com essa bagagem cultural. Então as consequências disso da formação do nosso país, tá bom aqui.” (TCM)*

*“houve um silencio, não respondeu” (AJCM)*

JTI

*Depende muito dos objetivos do professor.” (AGC)*

TNT

*“Minhas aulas são planejadas de acordo com PCN e a BNCC.” (DGM)*

*“[...] são planejadas junto com a pedagoga para alinhar a história da África, dos afro descendentes para os alunos entenda da melhor forma a importância do negro africano na sociedade brasileira” (DFR)*

SAI

*“Atualmente as disciplinas de história e geografia se uniram em busca de um projeto onde elaboramos de forma bem destacada a questão das culturas nos quatro cantos do Brasil, incluindo os Afrodescendentes também fazendo parte da cultura brasileira.” (TSM)*

*“Eu acredito que quando a gente vai lidando ali, eu busco trazer em algum desses momentos desse currículo alguma temática envolvendo a questão da África e dos afrodescendentes, então por exemplo discutir ali a África trazer muita questão dos impérios, como eu já disse é uma temática que eu gosto muito de trabalhar, porque me ajuda a entender a África como um continente, um continente né, com vários países, então é nesse momento que dentro do currículo, eu vou Inserir a temática da África e dos afrodescendentes no meu estudo,” (FSS)*

AMT

*“A gente procura trabalhar de forma transversal e intercultural. Porque a gente pode tá fazendo ali uma amostra de cartazes, uma roda de conversa e depois pode ir a público, ou seja, para o pátio da escola. ir mais adiante, pegando essa interdisciplinaridade com a disciplina de história... perdão... com a disciplina de geografia que envolve uma questão geocultural e geopolítica também que abarca a história, por isso interdisciplinar” (MLVO)*

*“A questão do planejamento das aulas, geralmente elas são planejadas de forma. seriada, não dá*

*para trabalhar o contexto histórico da África somente no nível de ensino. Então geralmente ele fragmentado e salve me engano, na primeira série do Ensino Médio, trabalha-se muito a questão histórica da formação social africana. Então a primeira série trabalha-se bastante a história da África propriamente dita, com relação à formação da sociedade brasileira tendo como esse contexto afrodescendente, nós trabalhamos bastante na Terceira série do Ensino Médio. Ela é bem discutida enquanto parte da formação da sociedade brasileira do Social e cultural.” (ESC)*

SPO

*“Da um pouco de trabalho, faço pesquisa prévias, monto slides e exercícios, trago artigo para leitura em sala, falo da dança folclórica da cidade o Cordão do Africano e a representatividade do negro na cidade de SPO, etc.” (DMZ)*

*“É como eu falei ainda agora, no planejamento ele vem, ainda é baseado, ainda não que se propõe a secretaria de educação, mas aí vai depender do professor quando ele vai. Detalhar né. O seu plano que está relacionado à África, até porque nós vamos ver a questão historiográfica da África no descobrimento do Brasil, né pela época da colonização pela quando os nativos não serviram para a mão de obra forçada. (JCP)*

BC

*“Como eu falei no Dia da Consciência Negra, ela já faz parte de um projeto nosso da escola, nesse dia nós desenvolvemos eventos na escola e a nossa culminância que é toda amostra dos projetos, elas são desenvolvidas no nosso Pátio. Então nesse dia é um dia que nós trabalhamos tiramos um certo período para trabalhar somente com esse propósito onde tem peças teatrais e eventos, tem quiz e tem diversas diversos trabalhos realizados que são feitos com esse propósito. Então essas é uma das nossas metodologias que nós utilizamos para mostrar dessa cultura toda essa realidade para os alunos” (CPM)*

*“A gente tenta trazer o contexto abordando mais falando sobre as lutas e as histórias, como já citado abordado o dia 20 de novembro.” (ISG)*

TBT

*“são planejadas somente para o mês de novembro devido ao Dia da Consciência Negra, como já disse.” (RSGA)*

*“Assim como nas demais as aulas, essa temática é trabalhada de forma dinamizada, enfatizando o quanto eles contribuíram para a formação do país.” (KABS)*

**ANEXO VII - TENDO EM VISTA A LEI Nº 10.639/03 E Nº 11.645/08 QUE É UMA LEI QUE INCLUI A TEMÁTICA INDÍGENA, COMO É TRABALHADO EM CONTEXTO LOCAL E REGIONAL ESSA TEMÁTICA?**

FB

*“Como eu falei para vocês pra ti, como é algo que não é se trabalhado, porque tipo é uma diferença muito grande nos livros didático, não é algo que se é abordado no livro didático porque o livro didático ele vem acordo com educação sul e sudeste, a gente vê poucas questões indígenas, poucas lutas indígenas nos livros didático. E aí a gente procura de qualquer maneira incluir a temática indígena, principalmente exemplificando, os nossos povos aqui originário, principalmente dessa nossa região aqui do médio Solimões e do Alto médio Solimões que são os nossos vizinhos” (TCM)*

*“eu particularmente como professor de história, eu trabalho bem, me aprofundo bastante na questão da temática indígena, para tentar mostrar para os alunos que a cultura indígena em relação à sua cultura, costume e tradições são importantes, é para quebrar se Tabu de preconceito que existe dentro de sala de aula em relação ao indígena, porque o que se observa em sala de aula é que os alunos eles têm uma visão muito é preconceituosa em relação à cultura indígena porque ele foi formado desde pequenos que as culturas indígenas são culturas atrasada, a gente tem aquela visão de que os indígenas são aquelas pessoas que são do nu e que vive meio a mato são aquela cultura atrasada, que selvagem e eu como de história tento mudar dele e mostrar para eles que não é uma cultura atrasada e sim assim como as outras culturas, principalmente europeia, ela é adiantada é uma cultura relevante.” (AJCM)*

JTI

*“É trabalhado de forma muito superficial” (AGC)*

TNT

*é tratado sempre na data comemorativa dia do indígena. é a realizada pesquisas e exposições. (DGM)*

*“Na minha aula costumo trazer a temática em relação ao indígena o da região e local, pois no município temos algumas tribos, como tikuna, caixana e kambeba fala na língua mãe e o português” (DFR)*

SAI:

*“Em se tratado do tema Indígenas, é um dos temas mais trabalhados em minhas aulas, nunca é deixado de ser elaborado. Sempre valorizando as três etnias mais presentes na sociedade içaense que são: ticunas, kokama e kaixana. Cada uma com suas particularidades e respeitadas convivências.” (TSM)*

*“Legal, eu acho que aqui a gente encontra essas duas tão importante leis e que reflete no cotidiano de sala de aula, como elas são trabalhadas, elas muitas das vezes elas são trabalhadas no meu caso*

*em particular, elas são trabalhadas em contextos bem específicos, né? Então ali eu acho que quando a gente lida sobre as populações indígenas, eu tenho um livro que me ajuda muito que é o livro do professor Francisco Francisco Jorge sobre história do Amazonas e me ajuda muito a pensar essa história indígena, né? Então a partir dali trazer alguma temática e inserir como tema de aula para os meus alunos, seja no primeiro, seja no segundo, seja no terceiro ano, um prazer e muito com estudo sobre as populações indígenas como sujeitos históricos, como sujeitos da sua própria história, como sempre buscar termos de estudo de reforce esse protagonismo indígena, bem como quando inserir a questão da África, né inserir como o negros, africanos e indígenas. Eles estavam trabalhando nas obras públicas de Manaus, trabalhando nas próprias públicas do Amazonas como um todo né? Então o livro da professora Patrícia os artigos que ela produz. Elas têm me ajudado muito a pensar as minhas aulas, né? Então não é que eu vou dar os livros da Patrícia, o livro do Francisco Jorge para a galerinha dele, mas buscar trazer essas coisas que eles produzem para o meu contexto de sala de aula.” (FSS)*

AMT

*“Aí entra a nossa interculturalidade, que muitas das vezes acontece o multiculturalismo, onde tanto a cultura indígena, quanto a cultura africana sofreu repressão. Mas houve essa mesclagem, esse multiculturalismo, mas houve essa interculturalidade, quando se chegou ao Brasil, tendo em vista que também vieram uma massa muito grande de africanos pra cá.” (MLVO)*

*“A temática tanto do contexto afro-brasileiro e do contexto indígena da qual as leis aqui abordam, essa temáticas são mais, a negra é mais trabalhada especificadamente, né? Existe um material didático mais aprofundado. Com relação à lei 11.645 que trata da questão indígena, a questão indígena ainda dentro do contexto escolar, ela ainda não tem, não é trabalhada de forma mais complexa como deveria né? Ainda é muito vago, mesmo sendo uma temática aqui para nossa região é uma realidade social, né? Ainda é pouco trabalhado, né? Ainda há muito a entender do contexto indígena, ainda há muito ainda entender do processo de ensino da população indígena né, e da temática propriamente indígena, do indígena enquanto cidadão brasileiro, né? Penso que é uma temática ainda é muito vaga.” (ESC)*

SPO

*“Ainda falta um “letramento étnico-racial aos professores, no entanto dentro do possível e de forma autodidata se trabalha as duas temáticas dentro de sala de aula” (DMZ)*

*“A questão indigenista que ela é bastante importante, até porque nossas regiões existem várias etnias, né. E de uma forma bem superior à etnia ticuna e uma grande parte dos nossos alunos que vem das Comunidades indígenas, eles são inseridos no contexto escolar da rede está dando registrado algo uma rede Municipal, né? Agora é preciso planejar em cima dessa contextualização que o indivíduo hoje as escolas, elas precisam ter um professor bilíngue que quando os indígenas*

*eles vêm.” (JCP)*

BC

*“Em contexto local é uma temática que nós trabalhamos mais e períodos específicos porque ela não vem dentro da nossa realidade, mas é algo da nossa realidade então conhecemos no cotidiano. Então nós dentro de algumas datas específicas, nós trazemos eventos voltados trazemos os nossos indígenas aos nossos Ancião é mostrada a história,” (CPM)*

*“A temática indígena ela é mais trabalhada a gente percebe que ela é bem mais trabalhada do que a Temática da história da África né aqui no nosso local assim de trabalho a gente trabalha essa temática bastante, é uma temática que a gente sempre traz na sala de aula e a gente busca trazer sempre essa temática na escola, porque também tem os povos, né. Aqui a gente tem muito a presença desses povos indígenas a gente busca sempre trabalhar. País não se sentirem excluídos. A gente busca trazer para que eles não se sintam excluídos na sociedade tendo” (ISG)*

TBT

*“em contexto local, explora-se a cultura e as diversidades étnicas que existe nessa região.” RSGA)*  
*“Essas temáticas são trabalhadas juntas. Inclusive, alguns alunos indígenas se sentem tão acolhidos, que até contribuem se disponibilizando e falando abertamente sobre suas vivências, transmitindo um pouco do conhecimento que tem sobre sua cultura durante as aulas e, juntamente com os demais, realizam apresentações sobre essa riqueza cultural. (KABS)*

**ANEXO VIII - COMO VOCÊ SE VER TENDO QUE TRABALHAR ESSA TEMÁTICA E AS ESPECIFICIDADE DO LIVRO DIDÁTICO? QUANDO MUITAS DAS VEZES É O ÚNICO MATERIAL QUE AUXILIA O ANDAMENTO DAS ATIVIDADES NO INTERIOR DO AMAZONAS**

FB

*“A gente vê essa dificuldade, muitas vezes, é o único material que a gente tem realmente é um livro didático, a gente sempre busca fazer uma aula diferenciada, mas tendo muitas das vezes somente livro didático, o acesso a internet é muito ruim, principalmente quando se aborda esses assuntos, mas como já falei os livro didático, eles vem, ele vem uns assuntos extremamente resumido e muito voltado para educação no sul e sudeste, qual é a questão dos indígenas as questões afrodescendentes elas vêm um pouco com apagado dentro do livro didático” (TCM)*

*“a gente vê aí que a atualidade algum livro né, traz aí essa abordagem desse tema, para que a gente venha trabalhar para tentar moldar e a questão do do desse pensamento, né, e mostrar para o para o estudante o quanto a cultura africana e a gente é importante o quanto a união a essa união de culturas é importante para o povo brasileiro, aliás foi importante né, através de costumes e tradições que a nós na atualidade, usufruímos de alguns saberes africanos e indígenas, por isso que eu tenho que trabalhado de uma forma bem didática com os alunos em relação a temática.” (AJCM)*

JTI

*“Sua pergunta depende muito, pois há modalidades e escolas a serem avaliadas. O livro didático hoje é um dos suportes. Existem uma gama de recursos que nos auxiliam.” (AGC)*

TNT

*“É muito difícil, certo conteúdo os livros não contemplar essas especificidade” (DGM)*

*“em relação ao livro didático ele fogem bastante da realidade regional e local, procura trabalhar a realidade local.” (DFR)*

SAI:

*“Bom, eu busco sempre inovar, não descartando é claro o livro didático, uso como um dos suportes em minhas aulas, afinal de contas nunca tem livro suficiente para todos. Então tento fazer outras aulas diferenciadas como meio de que pelo menos a maioria participe.” (TSM)*

*“O livro didático, por exemplo, a gente tem uma escassez muito grande, né? Então como que a gente vai inserir essas temáticas se a gente não tem um material e aí a gente tem que garimpar né, garimpar na internet, garimpar e tudo mais, então a gente lida com essa questão ela é um tanto problemática por quê? Porque a gente não encontra livros didático que nos ajuda nesse processo, né? O livro didático no sentido que também é um apoio do aluno. Lógico que a gente não vai inserir tudo que tá no livro didático, porque o livro didático ele é carregado por projetos ideológicos também, né? Eu acho que nosso papel é enquanto o professorado é ver o que não está de acordo e tentar buscar uma outra possibilidade de entendimento para aquele conteúdo, mas o livro didático ajudaria muito nesse processo de propriamente dos alunos” (FSS)*

AMT

*“Geralmente nos livros que nós temos acesso, tanto que o governo manda, que a secretaria disponibilizou, que nós pesquisamos, a abordagem ela vem de forma, algumas simplistas, outras detalhadas, mas é aquela situação, o professor ele não tem que se limitar aquilo que tá no livro, ele pode e ele tem o dever de ir mais além, de pesquisar mais” (MLVO)*

*“De fato, o livro didático né, propriamente dito no que citei na questão anterior, nós temos a possibilidade de abordar essa temática dos povos africanos muito melhor do que os povos indígenas, né, Os povos africanos nós temos o material didático já no ensino médio a ser trabalhado, né. Então nós temos a possibilidade de didaticamente apresentar um melhor trabalho com relação à temática africana, mas com relação a temática indígena é um pouco mais complexo, né? Não temos o material propriamente dito para trabalhar especificamente a temática da questão indígena no nosso Estado ainda” (ESC)*

SPO

*“Difícil e de muito trabalho, me esforço bastante, sorte quando temos livros de apoio do PNLD, a internet lenta também não ajuda muito.” (DMZ)*

*“É complicado é porque no livro didático que vem relacionado a questão indígena. São apenas janelas que abrem a pequenas temáticas a luta indigenista no Brasil é a política indigenista que é trabalhada. Só que ela ainda não é detalhada para o conteúdo de sala de aula, né. Aí nós professores é que temos que trabalhar na questão da arte na questão da produção textual na questão de defender a etnia do qual pertence. Porque aqui nós temos a Ticuna, Caixana, KoKama e Kambeba então cada um tem que ser inserido nesse contexto porque quando a gente vai por unidade, quem tiver uma política é um conteúdo geral sem discriminar as etnias, né. Sem citar por etnias” (JCP)*

BC

*“Nós dentro do Sete nós somos privilegiados, porque nós não precisamos mais utilizar exatamente somente o livro didática, porque cada professor tem um projetor para ele. Temos acesso à internet, nós sabemos que a internet é informação, então isso amplia sem contar que dentro dessa temática nós temos muitas oportunidades de trabalharmos dentro.” (CPM)*

*“Na verdade. A gente tem essa temática, não é muito buscada, não é muito vista nos livros, aí a gente busca trazer de forma por fora, né de pesquisas e você trazer de uma forma mais diferente, a gente traz com a ajuda deles, né? Lógico dos alunos a gente busca trazer sem ser o livro didático em formas de pesquisas.” (ISG)*

TBT

*“em outros tempos, antes da chegada da internet, era o único meio, que chamava a atenção dos alunos, o livro didática, como único meio” (RSGA)*

*“Os livros trabalhados trazem, mas de modo superficial. Nós buscamos em outras fontes históricas,*

*presentes em nossa cidade.” (KABS)*

## **ANEXO IX - COMO VOCÊ VER AS ABORDAGENS DOS LIVROS DIDÁTICAS ACERCA DA HISTÓRIA DA ÁFRICA E DOS POVOS AFRODESCENDENTES**

FB

*“É nessa questão no livro de didático com essa questão acerca da história da África e dos povos por afrodescendentes, é com a mesma questão do dos povos indígenas, dos povos originários, são história que a modos que não tem grandes importância, apesar de elas terem lei que é ampare que ela tem que ser abordada da educação básica e no ensino superior, mas a gente vê ali muito pouco, muito resumidamente, fala-se muito um pouco sobre história da África e dos povos afrodescendentes, indígenas nos livros didáticos” (TCM)*

*“Houve um silêncio, não respondeu” (AJCM)*

JTI

*“Já respondi e vou deixar meu contributo. A visão da história da África é totalmente eurocêntrica, até porque quem escreveu foram europeus. As abordagens são muito superficiais, sem muita discussão/debate/visão, a qual depende única e exclusivamente do professor.” (AGC)*

TNT

*“uma abordagem limitada, e pobre quando se trata desses conteúdos” (DGM)*

*“vejo a abordagem muito voltado para as regiões sul e sudeste, esquecendo o norte do país” (DFR)*

SAI:

*“O livro didático vem com informações bem esclarecidas, porém, deixando muitas lacunas e perguntas. Com base nisso, é que usamos outras sugestões onde podemos nos aprofundar mais o assunto.” (TSM)*

*“eu enquanto professor de história, eu tenho que me posicionar, eu tenho que saber o que é história e o que que está se produzindo uma visão social, por exemplo sobre negros. Então se a gente for pegar um livro lá dos anos 80 vai ter todo uma visão relativa sobre às populações indígenas, as populações negras e tudo mais, mas e aí eu enquanto professor de história, eu vou reproduzir tudo aquilo só porque eu acho que o livro didático tá tudo correto, não, cabe a mim, a minha formação me ensinou a gente ser sujeitos críticos, né? Acho que quando a gente lida com essa ideia “olha sou professor de história, não posso reproduzir qualquer coisa”, então eu vou pesquisar mais sobre o assunto para poder eu levar para minha sala de aula e trabalhar com uma geração aí que está se formando.” (FSS)*

AMT

*“Aí entra mais uma vez o que já foi respondido anteriormente que é a nossa didática, a didática interdisciplinar, onde a gente pega o aluno, faz dupla, ou faz trio com o colega. A gente debate*

*determinado tema naquela página quando é pouca. Mas assim, isso não limita o professor pesquisador ir além, ir adiante e pesquisar mais, poder estar mais profundamente ligado, certo.”*  
(MLVO)

*“Como eu citei em algumas respostas, perguntas atrás, didaticamente nossos livros são bem fracos com relação a história da África como um todo né? Como citei, o que nossos livros didáticos trás, eles são histórias fragmentadas de alguns povos né, de alguns países que hoje que nós temos atuais, então o estudo da História propriamente dita na África, ela ainda não completa, né? Temos muito muitos fragmentos aí a serem trabalhados”* (ESC)

SPO

*“Vejo que já é um início, depois de mais de cem anos de república colocar o negro como agente contribuidor da História do Brasil”* (DMZ)

*“É como eu falei anteriormente ainda vemos ainda com um eurocentrismo ainda, né. Ainda uma visão da classe dominante para umas classes inferiores, né. Com todo avanço que já tivemos, mas ainda sentimos esse distanciamento, né do livro didático logicamente ainda de uma visão de uma ótica da classe dominante para uma etnia que foi para uma um povo que foi dominado que teve que se adaptar determinadas sistema político que foram impostos, né. Que não é um negócio planejado, né. Onde vai dar o resultado nisso aí o que nós sabemos o que nós temos de história da África.”*  
(JCP)

BC

*“Os livros didáticos. Eles são muito resumidos voltados para esse tema, no entanto que se nós formos analisarmos voltado para os povos indígenas e mais além dos afros descendentes, nós não temos muitas coisas é somente parte escravidão e como eles eram trazidos para cá em período de colonização é o processo em que a África foi descoberta somente isso que vem dentro do nosso livro didático da Educação Básica, por isso que eu falo anteriormente é algo muito algo que não tem nada em específico para que nós possamos mostrar para ele e aí nós Somos privilegiados pôr na internet”* (CPM)

*“É até difícil achar agora, né? Nesses tempos agora a um livro didático que tenha a história da África pelo menos não no que eu trabalho é difícil de ver até mesmo no fundamental. Não sei deve ter uma agora.”* (ISG)

TBT

*“nos livros didáticos os conteúdos são restritos e para obter maior conhecimento buscamos a internet”* (RSGA)

*“Elas são realizadas de modo superficial.”* (KABS)

## ANEXO X - O QUE VOCÊ SABE SOBRE O MOVIMENTO NEGRO NO BRASIL?

FB:

*“a partir desse movimento são as cotas raciais, que porque nosso país apesar de tudo, nosso país é muito preconceituoso, um país onde gente não devia tá nem estar nessas lutas sobre as questões de cotas raciais e o movimento negro tá aí abordando essa temática para que nosso país, seja um país menos preconceituoso e o que os povos originários e afrodescendentes sejam vistos de uma outra maneira do nosso país.” (TCM)*

*“Houve um silencio, não respondeu” (AJCM)*

JTI:

*“Já respondi, mas vou repetir: o movimento negro no Brasil ganhou força a partir das políticas e ações afirmativas a partir dos anos 2000, no governo Lula. São movimentos que buscam ações identitárias, valorativas e de afirmação mesmo, diante do papel dos afrodescendentes no Brasil. Buscam legislar em causa própria e mudar a visão preconceituosa que há nos brasil tão racistas que vivemos.” (AGC)*

TNT:

*“não conheço esse movimento” (DGM)*

*“vejo o movimento negro como uma luta dos negros na perspectiva de resolver os problemas da sociedade” (DFR)*

SAI:

*“Bem, o movimento negro no Brasil ele ganhou força quando outros países como Estados Unidos começaram a fazer movimentos nas ruas buscando visar os direitos constitucionais do seu país. Bem se sabe também que o Brasil sofreu e sofre ainda muito preconceito. Muitos grupos ainda lutam por direito e igualdade racial, desde o final do século XIX quando surgiram as organizações negras.” (TSM)*

*“O movimento negro no Brasil, a gente, o pouco que eu conheço, ela tá muito ligada a minha formação acadêmica né? Então assim conhecendo um movimento negro e tudo mais principalmente a partir dos anos 70, 80, onde ele cresce de maneira expressiva, é o conhecimento que eu tenho né? Então assim eu conheço um movimento negro, o movimento negro no Amazonas também, tem algumas pessoas como o professor Juarez, é um dos colegas assim que eu vejo que ele atuou mais, atuou bastante nesse sentido produz algumas questões sobre o movimento negro no Amazonas, então foi alguém que atualmente eu entrei em contato. Mas assim muito desse conhecimento ele se dá a minha formação acadêmica, foi lá que eu lidei com esses conhecimentos relacionado ao movimento negro.” (FSS)*

AMT:

*“um movimento que ele destaca a respeito da importância de uma cultura que foi, é e que sempre vai ser importante. Que luta principalmente contra o racismo, contra essa imposição cultural que querendo ou não envolve a pele do outro ser humano que é mais escura que é mais claro, em fim. Então nós temos um movimento que ele luta não só pelos direitos, mas que eles lutam também pelos seu espaço, espaço sem preconceito, espaço sem racismo, onde o julgo não vem da cor da pele.”*  
(MLVO)

*“. Vejo assim que o movimento negro no contexto do Brasil ele se faz necessário, né? Talvez seja aí um ponto de início para um movimento maior mundo fora, né? Talvez o Brasil seja referência para que essa raça, esse povo, ele possa estar buscando galgar novos ares, uma sociedade que respeite mais essa diferença ali de cor, raça e étnia e etc.”* (ESC)

SPO:

*“sei que existe vários movimentos negros no brasil onde procuram resgatar a sua ancestralidade, toda sua história/memória por tanto tempo perseguida até mesmo apagada”* (DMZ)

*“Bem pouco, assim o movimento em si, né. Mas tem a leitura que nós fazemos tem os programas que nós assistimos onde há uma nova reorganização, né de associações com resgate das políticas quilombolas o resgate das Comunidades afrodescendentes, né que geralmente estão nas periferias que resistem através da sua própria Cultura impondo né a sua realidade as danças religiosas, né através das comidas típicas. É isso aí que nós sabemos essa questão do movimento negro no Brasil, né se tratando de estrutura governamental.”* (JCP)

BC:

*“O movimento negro no Brasil, nós estamos mostrando para os alunos porque é algo que trouxe. Até então o que eu sei que trouxe um pouco da diversidade dos direitos das conquistas dele, porque senão se não fosse simplesmente eles não teriam adquiridos as conquistas que de que até os dias atuais, porque foi onde iniciou e a partir daí que desandou certo.”* (CPM)

*“Eu sei poucas coisas, podemos mais perceber nos jornais e nas revistas que passam no dia-dia.”*  
(ISG)

TBT:

*O movimento negro foi inspirado por personagens como Zumbi e Dandara dos palmares, lideranças no quilombo, nome de extrema importância dos negros”* (RSGA)

*“Eu tenho conhecimento dos movimentos sociais que aconteceram ao longo história, daqueles que usam dos meios legais para continuar lutando pelos seus direitos, de personalidades que usam algum gênero textual para dar visibilidade a essa temática e das leis que são regulamentadas em resposta a esses movimentos.”* (KABS)

## ANEXO XI: TERMOS DE CESSÃO DE DIREITOS SOBRE DEPOIMENTO ORAL

### CARTA DE CESSÃO DE DIREITOS SOBRE DEPOIMENTO ORAL

1. Pelo presente documento, eu Almeida Junior Costa de Moraes, brasileiro/a, RG: 333 4276-8, residente e domiciliado/a à rua Bielandino Vis, n.º 6 telefone: 9719 9186-4410 cedo e transfiro neste ato, gratuitamente, em caráter universal e definitivo, ao pesquisador Robert Renner Bicharra Barbosa e ao (X) Repositório de Entrevistas de História Oral da Universidade Federal da Integração Latino-Americana (REPHO/UNILA), a plena propriedade e a totalidade dos direitos patrimoniais de autor/a e de imagem, quando for o caso, sobre o depoimento oral prestado, no(s) dia(s) 06 de dezembro em Fonte Boa (local). Essa autorização inclui (X) não inclui ( ) a revelação da identidade do cedente ou de dados que possam vir a identifica-lo/a.

2. O REPHO/UNILA, na pessoa dos/as pesquisadores/as a ele vinculados/as, está autorizado a utilizar, a disponibilizar, distribuir, comunicar ao público, reproduzir, transmitir, retransmitir, traduzir para outros idiomas, armazenar e a publicar o referido depoimento, no todo ou em parte, editado ou integral, no formato de texto transcrito, de imagem e voz ou apenas de voz, no Brasil e/ou no exterior; podendo, inclusive, ceder seus direitos a terceiros no Brasil e/ou no exterior para fins de pesquisa, educação e cultura. O REPHO/UNILA exigirá como requisito obrigatório aos que deste depoimento fizerem uso em qualquer situação, a citação do nome do/a depoente (quando autorizado), dos/as entrevistadores/as, bem como a data da entrevista e o endereço digital do arquivo.

O presente documento é assinado pelas duas partes, em duas vias de igual teor para que surta todos os efeitos.

Fonte Boa, 11 de Dezembro de 2024.

Almeida Junior Costa de Moraes

Nome e assinatura do/a entrevistado/a

Robert Renner Bicharra Barbosa

Nome, assinatura e instituição do entrevistador

Telefones e e-mail para contato: (97) 99198-3240

rrb.barbosa.2023@aluno.unila.edu.br

Pesquisador: Robert Renner Bicharra barbosa

**CARTA DE CESSÃO DE DIREITOS SOBRE DEPOIMENTO ORAL**

1. Pelo presente documento, eu Tayze Costa de Moraes, brasileiro/a, RG: 2834470-7, residente e domiciliado/a à rua Belarmino Lima, n° 6 telefone: 97199404-0699 **cedo e transfiro neste ato, gratuitamente**, em caráter universal e definitivo, ao pesquisador Robert Renner Bicharra Barbosa e ao  Repositório de Entrevistas de História Oral da Universidade Federal da Integração Latino-Americana (REPHO/UNILA), **a plena propriedade e a totalidade dos direitos patrimoniais de autor/a e de imagem, quando for o caso**, sobre o depoimento oral prestado, no(s) dia(s) 11 de dezembro, em Fonte Boa (local). Essa autorização **inclui**  **não inclui** ( ) a revelação da identidade do cedente ou de dados que possam vir a identifica-lo/a.

2. O REPHO/UNILA, na pessoa dos/as pesquisadores/as a ele vinculados/as, está autorizado **a utilizar**, a disponibilizar, distribuir, comunicar ao público, reproduzir, transmitir, retransmitir, traduzir para outros idiomas, armazenar e a publicar o referido depoimento, no todo ou em parte, editado ou integral, no formato de texto transcrito, de imagem e voz ou apenas de voz, no Brasil e/ou no exterior; podendo, inclusive, ceder seus direitos a terceiros no Brasil e/ou no exterior **para fins de pesquisa, educação e cultura**. O REPHO/UNILA exigirá como requisito obrigatório aos que deste depoimento fizerem uso em qualquer situação, a citação do nome do/a depoente (quando autorizado), dos/as entrevistadores/as, bem como a data da entrevista e o endereço digital do arquivo.

O presente documento é assinado pelas duas partes, em duas vias de igual teor para que surta todos os efeitos.

Fonte Boa, 11 de Dezembro de 2024.

Tayze Costa de Moraes

Nome e assinatura do/a entrevistado/a

Nome, assinatura e instituição do entrevistador

Robert Renner Bicharra Barbosa

Telefones e e-mail para contato: (97) 99198-3240

rrb.barbosa.2023@aluno.unila.edu.br

Pesquisador: Robert Renner Bicharra barbosa

## CARTA DE CESSÃO DE DIREITOS SOBRE DEPOIMENTO ORAL

1. Pelo presente documento, eu Dauides Freitas Ramos, brasileiro/a, RG: 1131240-8, residente e domiciliado/a à rua Leopoldo Peres telefone: 197974009343 cedo e transfiro neste ato, gratuitamente, em caráter universal e definitivo, ao pesquisador Robert Renner Bicharra Barbosa e ao  Repositório de Entrevistas de História Oral da Universidade Federal da Integração Latino-Americana (REPHO/UNILA), a plena propriedade e a totalidade dos direitos patrimoniais de autor/a e de imagem, quando for o caso, sobre o depoimento oral prestado, no(s) dia(s) 27 de dezembro em Tombatur (local). Essa autorização inclui  não inclui ( ) a revelação da identidade do cedente ou de dados que possam vir a identifica-lo/a.

2. O REPHO/UNILA, na pessoa dos/as pesquisadores/as a ele vinculados/as, está autorizado a utilizar, a disponibilizar, distribuir, comunicar ao público, reproduzir, transmitir, retransmitir, traduzir para outros idiomas, armazenar e a publicar o referido depoimento, no todo ou em parte, editado ou integral, no formato de texto transcrito, de imagem e voz ou apenas de voz, no Brasil e/ou no exterior; podendo, inclusive, ceder seus direitos a terceiros no Brasil e/ou no exterior para fins de pesquisa, educação e cultura. O REPHO/UNILA exigirá como requisito obrigatório aos que deste depoimento fizerem uso em qualquer situação, a citação do nome do/a depoente (quando autorizado), dos/as entrevistadores/as, bem como a data da entrevista e o endereço digital do arquivo.

O presente documento é assinado pelas duas partes, em duas vias de igual teor para que surta todos os efeitos.

Tombatur 27 de dezembro de 2024

Nome e assinatura do/a entrevistado/a

Dauides Freitas Ramos

Nome, assinatura e instituição do entrevistador

Escola Estadual São Francisco

Telefones e e-mail para contato: (97) 99198-3240

rrb.barbosa.2023@aluno.unila.edu.br

Pesquisador: Robert Renner Bicharra barbosa

**CARTA DE CESSÃO DE DIREITOS SOBRE DEPOIMENTO ORAL**

1. Pelo presente documento, eu Tatiana Saquiro Miranda, brasileiro/a, RG: 23.32069-4, residente e domiciliado/a à rua Alvorada Maria B-PLANALTO telefone: (97) 984510354 **cedo e transfiro neste ato, gratuitamente**, em caráter universal e definitivo, ao pesquisador Robert Renner Bicharra Barbosa e ao  Repositório de Entrevistas de História Oral da Universidade Federal da Integração Latino-Americana (REPHO/UNILA), **a plena propriedade e a totalidade dos direitos patrimoniais de autor/a e de imagem, quando for o caso**, sobre o depoimento oral prestado, no(s) dia(s) 26 de dezembro em Santo Antônio do Içá (local). Essa autorização **inclui**  **não inclui** ( ) a revelação da identidade do cedente ou de dados que possam vir a identifica-lo/a.

2. O REPHO/UNILA, na pessoa dos/as pesquisadores/as a ele vinculados/as, está autorizado **a utilizar**, a disponibilizar, distribuir, comunicar ao público, reproduzir, transmitir, retransmitir, traduzir para outros idiomas, armazenar e a publicar o referido depoimento, no todo ou em parte, editado ou integral, no formato de texto transcrito, de imagem e voz ou apenas de voz, no Brasil e/ou no exterior; podendo, inclusive, ceder seus direitos a terceiros no Brasil e/ou no exterior **para fins de pesquisa, educação e cultura**. O REPHO/UNILA exigirá como requisito obrigatório aos que deste depoimento fizerem uso em qualquer situação, a citação do nome do/a depoente (quando autorizado), dos/as entrevistadores/as, bem como a data da entrevista e o endereço digital do arquivo.

O presente documento é assinado pelas duas partes, em duas vias de igual teor para que surta todos os efeitos.

Santo Antônio I, 26 de Dezembro de 2024.

Tatiana Saquiro Miranda

Nome e assinatura do/a entrevistado/a

Nome, assinatura e instituição do entrevistador

Robert Renner Bicharra Barbosa

Telefones e e-mail para contato: (97) 99198-3240

rrb.barbosa.2023@aluno.unila.edu.br

Pesquisador: Robert Renner Bicharra barbosa

**CARTA DE CESSÃO DE DIREITOS SOBRE DEPOIMENTO ORAL**

1. Pelo presente documento, eu Matheus Brandon Vinhal de Oliveira, brasileiro/a, RG: 2798670-5, residente e domiciliado/a à rua Dona Baluca telefone: (97) 98442-2396 **cedo e transfiro neste ato, gratuitamente**, em caráter universal e definitivo, ao pesquisador Robert Renner Bicharra Barbosa e ao  Repositório de Entrevistas de História Oral da Universidade Federal da Integração Latino-Americana (REPHO/UNILA), **a plena propriedade e a totalidade dos direitos patrimoniais de autor/a e de imagem, quando for o caso**, sobre o depoimento oral prestado, no(s) dia(s) 26 de dezembro em Amatitã (local). Essa autorização **inclui**  **não inclui** ( ) a revelação da identidade do cedente ou de dados que possam vir a identifica-lo/a.

2. O REPHO/UNILA, na pessoa dos/as pesquisadores/as a ele vinculados/as, está autorizado **a utilizar**, a disponibilizar, distribuir, comunicar ao público, reproduzir, transmitir, retransmitir, traduzir para outros idiomas, armazenar e a publicar o referido depoimento, no todo ou em parte, editado ou integral, no formato de texto transcrito, de imagem e voz ou apenas de voz, no Brasil e/ou no exterior; podendo, inclusive, ceder seus direitos a terceiros no Brasil e/ou no exterior **para fins de pesquisa, educação e cultura**. O REPHO/UNILA exigirá como requisito obrigatório aos que deste depoimento fizerem uso em qualquer situação, a citação do nome do/a depoente (quando autorizado), dos/as entrevistadores/as, bem como a data da entrevista e o endereço digital do arquivo.

O presente documento é assinado pelas duas partes, em duas vias de igual teor para que surta todos os efeitos.

Amatitã, 26 de Abril de 2024

Matheus Brandon Vinhal de Oliveira

Nome e assinatura do/a entrevistado/a

Robert Renner Bicharra Barbosa

Nome, assinatura e instituição do entrevistador

Telefones e e-mail para contato: (97) 99198-3240

rrb.barbosa.2023@aluno.unila.edu.br

Pesquisador: Robert Renner Bicharra barbosa

**CARTA DE CESSÃO DE DIREITOS SOBRE DEPOIMENTO ORAL**

1. Pelo presente documento, eu Dacilene Mendes Zagury, brasileiro/a, RG: 407578523-4, residente e domiciliado/a à rua Escadaria telefone: (97) 984386751 cedo e transfiro neste ato, gratuitamente, em caráter universal e definitivo, ao pesquisador e ao (X) Repositório de Entrevistas de História Oral da Universidade Federal da Integração Latino-Americana (REPHO/UNILA), **a plena propriedade e a totalidade dos direitos patrimoniais de autor/a e de imagem, quando for o caso**, sobre o depoimento oral prestado, no(s) dia(s) 17/12/2024, em São Paulo, SP (local). Essa autorização **inclui** (X) / **não inclui** ( ) a revelação da identidade do cedente ou de dados que possam vir a identifica-lo/a.

2. O REPHO/UNILA, na pessoa dos/as pesquisadores/as a ele vinculados/as, está autorizado a **utilizar**, a disponibilizar, distribuir, comunicar ao público, reproduzir, transmitir, retransmitir, traduzir para outros idiomas, armazenar e a publicar o referido depoimento, no todo ou em parte, editado ou integral, no formato de texto transcrito, de imagem e voz ou apenas de voz, no Brasil e/ou no exterior; podendo, inclusive, ceder seus direitos a terceiros no Brasil e/ou no exterior **para fins de pesquisa, educação e cultura**. O REPHO/UNILA exigirá como requisito obrigatório aos que deste depoimento fizerem uso em qualquer situação, a citação do nome do/a depoente (quando autorizado), dos/as entrevistadores/as, bem como a data da entrevista e o endereço digital do arquivo.

O presente documento é assinado pelas duas partes, em duas vias de igual teor para que surta todos os efeitos.

São Paulo, SP, 17 de Dezembro de 2024

Dacilene Mendes Zagury  
Nome e assinatura do/a entrevistado/a

Robert Renner Bicharra Barbosa  
Nome, assinatura e instituição dos entrevistador

Nome, assinatura e instituição dos entrevistador

Telefones e e-mail para contato: (97) 99198-3240

rrb.barbosa.2023@aluno.unila.edu.br

Pesquisador: Robert Renner Bicharra barbosa

**CARTA DE CESSÃO DE DIREITOS SOBRE DEPOIMENTO ORAL**

1. Pelo presente documento, eu Isabela Soares Guerreiro, brasileiro/a, RG: 3049242, residente e domiciliado/a à rua Elizabete Ataíde telefone: (97) 984 2791 94 cedo e transfiro neste ato, gratuitamente, em caráter universal e definitivo, ao pesquisador Robert Renner Bicharra Barbosa e ao  Repositório de Entrevistas de História Oral da Universidade Federal da Integração Latino-Americana (REPHO/UNILA), a **plena propriedade e a totalidade dos direitos patrimoniais de autor/a e de imagem, quando for o caso**, sobre o depoimento oral prestado, no(s) dia(s) 7 de Maio, em CETI (local). Essa autorização **inclui**  **não inclui** ( ) a revelação da identidade do cedente ou de dados que possam vir a identificá-lo/a.

2. O REPHO/UNILA, na pessoa dos/as pesquisadores/as a ele vinculados/as, está autorizado a **utilizar**, a disponibilizar, distribuir, comunicar ao público, reproduzir, transmitir, retransmitir, traduzir para outros idiomas, armazenar e a publicar o referido depoimento, no todo ou em parte, editado ou integral, no formato de texto transcrito, de imagem e voz ou apenas de voz, no Brasil e/ou no exterior; podendo, inclusive, ceder seus direitos a terceiros no Brasil e/ou no exterior **para fins de pesquisa, educação e cultura**. O REPHO/UNILA exigirá como requisito obrigatório aos que deste depoimento fizerem uso em qualquer situação, a citação do nome do/a depoente (quando autorizado), dos/as entrevistadores/as, bem como a data da entrevista e o endereço digital do arquivo.

O presente documento é assinado pelas duas partes, em duas vias de igual teor para que surta todos os efeitos.

Terça-Feira, 7 de Maio de 2024.

Nome e assinatura do/a entrevistado/a

Isabela Soares Guerreiro

Nome, assinatura e instituição do entrevistador

Robert Renner Bicharra Barbosa

Telefones e e-mail para contato: (97) 99198-3240

rrb.barbosa.2023@aluno.unila.edu.br

Pesquisador: Robert Renner Bicharra barbosa

**CARTA DE CESSÃO DE DIREITOS SOBRE DEPOIMENTO ORAL**

1. Pelo presente documento, eu KEILA ANDREZA BORGES DOS SANTOS, brasileiro/a, RG: 2294603-9, residente e domiciliado/a à rua DUARTE COELHO telefone: (97) 991 582445 **cedo e transfiro neste ato, gratuitamente**, em caráter universal e definitivo, ao pesquisador Robert Renner Bicharra Barbosa e ao  Repositório de Entrevistas de História Oral da Universidade Federal da Integração Latino-Americana (REPHO/UNILA), **a plena propriedade e a totalidade dos direitos patrimoniais de autor/a e de imagem, quando for o caso**, sobre o depoimento oral prestado, no(s) dia(s) 8 Maio, em Tabatinga (local). Essa autorização **inclui**  **não inclui** ( ) a revelação da identidade do cedente ou de dados que possam vir a identifica-lo/a.

2. O REPHO/UNILA, na pessoa dos/as pesquisadores/as a ele vinculados/as, está autorizado **a utilizar**, a disponibilizar, distribuir, comunicar ao público, reproduzir, transmitir, retransmitir, traduzir para outros idiomas, armazenar e a publicar o referido depoimento, no todo ou em parte, editado ou integral, no formato de texto transcrito, de imagem e voz ou apenas de voz, no Brasil e/ou no exterior; podendo, inclusive, ceder seus direitos a terceiros no Brasil e/ou no exterior **para fins de pesquisa, educação e cultura**. O REPHO/UNILA exigirá como requisito obrigatório aos que deste depoimento fizerem uso em qualquer situação, a citação do nome do/a depoente (quando autorizado), dos/as entrevistadores/as, bem como a data da entrevista e o endereço digital do arquivo.

O presente documento é assinado pelas duas partes, em duas vias de igual teor para que surta todos os efeitos.

Tabatinga, 8 de Maio de 2024

Nome e assinatura do/a entrevistado/a

\*Keila Andreza Borges dos Santos

Nome, assinatura e instituição do entrevistador

Robert Renner Bicharra Barbosa

Telefones e e-mail para contato: (97) 99198-3240

rrb.barbosa.2023@aluno.unila.edu.br

Pesquisador: Robert Renner Bicharra barbosa