

O ensino de história entre o dever de memória e o direito à história

The teaching of history between the duty of memory and the right to the history

Júnia Sales Pereira*
Luciano Magela Roza**

RESUMO

Análise das possibilidades do estudo de manifestações culturais afro-brasileiras no ensino de história. Problematização dos dilemas enfrentados na efetivação da Lei 11.645/2008 com foco nas potencialidades reflexivas disponíveis aos docentes nesse contexto de positivação de memórias e de tensões em torno da história.

Palavras-chave: ensino de história; história e cultura afro-brasileiras; Folias de Reis e Congados em aulas de história.

ABSTRACT

Analysis of the possibilities of studying African-Brazilian cultural events in the teaching of history. Reflections on the dilemmas faced in the realization of the Law 11.645/2008 with a focus on reflective capabilities available to the teachers in this context of positive memories and tensions around the history.

Keywords: teaching history; history and African-Brazilian culture; Folias de Reis and Congados in history classes.

TRANSFORMAÇÕES EDUCACIONAIS EM CONTEXTO DE POSITIVAÇÃO

É antigo o debate a respeito do tom eurocêntrico conferido pela educação escolar brasileira para abordagem dos mais variados temas, problemas e questões presentes na prática educativa. Podemos dizer que a instauração da República, no Brasil, e, por conseguinte, de uma escola orientada também por pressupostos republicanos, não foi acompanhada de necessária e ampla expansão de concepções de cidadania e inclusão, lutas com as quais, ainda no século XXI, os educadores brasileiros se envolvem, não sem conflitos e tensões.

* Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Av. Antônio Carlos, 6627, Pampulha. 31270-901 Belo Horizonte – MG – Brasil. juniasales@fae.ufmg.br

** Doutorando em Educação, professor bolsista REUNI. Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Av. Antônio Carlos, 6627, Pampulha. 31270-901 Belo Horizonte – MG – Brasil. lucianoroza@gmail.com

Em nossas escolas, na Educação Básica, é ainda incipiente a abordagem marcada pela alteridade cultural nos currículos escolares, sobretudo, neste momento, para compreensão e reflexão dos processos que no passado e ainda no presente realizam as histórias e culturas afro-brasileiras e indígenas marcadas por singularidades não explicáveis ou redutíveis aos modelos explicativos e aos processos vivenciados pela Europa.

Da mesma maneira, a chamada Educação das relações étnico-raciais na escola se realiza em grande medida por força de docentes que atuam isoladamente. Podemos dizer que essas abordagens estiveram ausentes dos processos formativos ao longo do século XX, sobretudo nas licenciaturas (campo formativo em que fariam toda diferença, com repercussões sensíveis na Educação Básica) e caminham também a passos lentos no Ensino Superior.

Esse cenário começa a sofrer alterações no Brasil, sobretudo a partir da Lei 10.639/2003, que institui a obrigatoriedade do ensino de história e cultura africanas e afro-brasileiras e uma educação das relações étnico-raciais na escola, modificada pela Lei 11.645/2008 (que incluiu a obrigatoriedade do ensino de história indígena). Em 2004, as Diretrizes curriculares corretadas à Lei 10.639/2003 orientaram a prática docente, sinalizando, também, para a necessidade de revisão dos currículos de formação docente. Como se pode ver, esse é um desafio não exclusivo de determinadas áreas do conhecimento, embora sinalizado com maior evidência no Ensino de História, na Literatura e nas Artes, embora dele também participem outras áreas do conhecimento (como, por exemplo, a Geografia e a Educação Física, dentre outras).

Entendemos que essa nova legislação institui uma obrigatoriedade que, embora com temática antiga, apresenta novidades aos currículos escolares.¹ Formados durante décadas sob concepções eurocêtricas, professores em atuação na Educação Básica retornam às Universidades em diferentes situações formativas, movidos pela necessidade de aprendizagem e debate de temas que não orientaram sua formação inicial e também não estiveram presentes em sua atuação profissional nos últimos anos.

O ensino de história experimenta o impacto dessa nova orientação curricular que, embora não esteja situada exclusivamente nesse campo formativo amplo (o do ensino de história e das humanidades), sobre ela recai forçosamente um imperativo formativo que não é nem momentâneo nem tampouco desprezível. Esse impacto se faz sentir das mais variadas maneiras, forçando o

ensino, a pesquisa e a extensão a tornar evidentes projetos formativos e investigativos vinculados a essa agenda.

Podemos, além disso, sinalizar que como uma das centralidades dessa nova legislação recai sobre o ensino de história (tanto na Universidade como na Educação Básica), os docentes vêm desdobrando-se para criação de fóruns e momentos de formação que ofereçam elementos reflexivos para práticas educacionais renovadas.

Sinalizamos, contudo, que o atendimento a toda essa legislação exige necessária reconfiguração de pressupostos, princípios e procedimentos que envolvem a docência. Destacamos o ensino de história por seu protagonismo no processo de formação de professores, em especial porque não se orienta a uma revisão de concepções, para superação do racismo à brasileira, sem a necessária visita crítica do passado histórico que o gerou e que o faz, em grande medida, perpetuar-se nas práticas do tempo presente nas salas de aula.

Essa reconfiguração exige, por um lado, mudança conceitual. Fruto não somente dessas transformações geradas pela nova legislação, em especial de deslocamentos teórico-práticos vividos em ampla escala, a alteração das noções de cultura afeta significativamente as seleções curriculares, as maneiras de abordagem dos conteúdos e a relação com o conhecimento e os saberes socialmente produzidos. De uma noção de cultura estática e tributária da homogeneização de matrizes culturais brasileiras passa-se a noções dinâmicas, híbridas e processuais de cultura. De concepções de cultura orientadas pelo eurocentrismo passa-se à expansão conceitual, abrindo-se às margens. A ampliação da noção de patrimônio² é fruto de longo debate histórico e foi efetivada a partir de 2000 com o Decreto 3.551/2000, que instituiu o *Registro de Bens culturais de natureza imaterial que compõem o patrimônio brasileiro*, um dos sinais evidentes desse processo mais amplo de compreensão das dinâmicas culturais e da incorporação de dimensões intangíveis na vivência e apropriação da cultura, com repercussões no campo educativo.

Essas transformações exigem, por outro lado, alterações das práticas pedagógicas. A incorporação das dinâmicas culturais do tempo presente ao universo escolar, em especial aquelas marcadas pela pauta da diversidade e da inclusão cultural – também uma agenda política – vem causando fortes impactos nas realidades escolares. Há repercussões sensíveis advindas dessa incorporação, como a criação de cenários inclusivos de pertencimento, com

positivações do passado e do real-histórico, que possibilitam tornar evidente o direito à história (negado a populações afro-descendentes em narrativas históricas canônicas) mediado pela capacidade de lembrança (nesse contexto em que há legítimo e complexo uso político e pedagógico da memória).

Há reações diversas no contexto escolar contemporâneo a essa introdução nos currículos das dimensões da história e da cultura afro-brasileiras (na relação com a memória), também com evidenciação de conflitos históricos que, sabemos, estão na agenda. Uma das mais fortes tensões deste período pode ser visualizada por meio da negativa de comunidades de pais e responsáveis, que se posicionam contrárias à introdução de conteúdos da história e da cultura africanas e afro-brasileiras nos currículos escolares. Motivadas por pressupostos morais e religiosos, essas comunidades expressam receio de que crianças e jovens estejam expostos a proselitismo religioso ao estudarem ou entrarem em contato com manifestações tradicionais africanas e afro-brasileiras. Haveria, junto a essa postura, resquícios de uma noção de história como narrativa presa aos cânones?

Outra dimensão diz respeito ao fato de que a obrigatoriedade do ensino de história e cultura africanas e afro-brasileiras é resultante de lutas sociais históricas que culminaram, no presente, na legítima agenda afirmativa.³ Há reconfigurações no ensino de história resultantes dessa agenda que, certamente, vêm positivar a silenciada e/ou sub-representada história africana e afro-brasileira. Pressões postas no tempo presente, sobretudo aquelas advindas do combate ao racismo, forçam a uma reconfiguração das narrativas históricas com repercussões nas formas de abordagem da história do Brasil. Estamos diante, certamente, de uma reescrita da história e dos usos e leituras do passado possibilitadas pela produção dessa área, em especial por meio do ensino de história, forçada pela agenda antirracismo.

Há contraface dessa dimensão: os temores e medos resultantes de um processo que envolve dores, ressentimentos e movimentos de positivação da memória e da história africanas e afro-brasileiras, com sensível secundarização de aspectos históricos que envolveram essas histórias.⁴

Apresentamos proposta de abordagem de aspectos e dinâmicas da história afro-brasileira que podem ser de interesse para o ensino de história. Para isso, consideramos aqueles que podem ser abordados significativamente para desenvolvimento de visões positivadas e críticas da história afro-brasileira,

avaliando aspectos significativos e elementos de tensão presentes na seleção e abordagem dos temas dessa história.

TRANSFORMAÇÃO DAS PRÁTICAS DOCENTES: MOVIMENTOS, TENSÕES E PERSPECTIVAS

A reconfiguração curricular, por meio da flexibilização, favorece a introdução de práticas culturais afro-brasileiras como componentes curriculares, o que vem ocorrendo, com maior evidência, com a introdução da capoeira como componente formativo nas escolas. Reconhecida como patrimônio imaterial do Brasil, a capoeira tem sido o elemento cultural presente em muitos projetos que incluem a abordagem da Lei 10.639/2003.

Uma das tendências deste período tem sido a visibilização. Invisibilizadas por longos anos, as práticas culturais afro-brasileiras estão cada dia mais frequentes nas escolas. Em Minas Gerais,⁵ especialmente os Congados e as Folias de Reis⁶ são convidados à realização de apresentações culturais e à exposição de sua história nas salas de aula e em eventos (sobretudo aqueles realizados por ocasião do 20 de Novembro). A visibilização é uma das maneiras de evidenciar uma ruptura com o silenciamento social e com a marginalização cultural por meio do currículo escolar. Esse comparecimento tem se realizado, muitas vezes, em associação com a atuação dos centros culturais e grupos culturais locais e por meio da ação e do protagonismo de professores (muitas vezes, vozes isoladas).

Vale notar que as manifestações afro-brasileiras como Congados, Reissados e outras como Candomblé e Umbanda estão também entre aquelas que vêm provocando rejeições em setores das comunidades escolares que expressam o pressuposto do caráter laico da educação e a rejeição a todo e qualquer indício de manifestação de cunho religioso nas escolas. Um dos dilemas enfrentados por professores, nesse contexto, vem sendo, neste caso, o de abordagem dessas manifestações – e a enunciação de seu direito à história e à memória como expressões legítimas das culturas africanas e afro-brasileiras – sem ferir o direito à liberdade religiosa e à proteção contra o proselitismo.

Como pronunciar as faces culturais do Congado, enunciando-o como manifestação afro-brasileira significativa para compreensão da história e da memória afro-brasileiras e, portanto, do Brasil, garantindo-se às crianças e aos

jovens a liberdade religiosa? Como, ao mesmo tempo, educar famílias e sociedade para essa renovada abordagem da história, por meio da educação pautada pelo pluralismo cultural e pelo direito à memória? Como abordar práticas culturais afro-brasileiras sem considerar seus aspectos históricos, sua constituição como prática social e cultural resistente às dominações e exclusões, e considerando as afirmações culturais feitas no processo da história? Como pautar propositivamente a agenda antirracista na abordagem da Lei 10.639/2003 de forma a educar para as relações étnico-raciais na escola, sem incorrer no risco da imposição identitária?

Outro dilema acerca das estratégias de visibilização das manifestações culturais de grupos historicamente silenciados, negados e/ou sub-representados no currículo escolar relaciona-se aos riscos da seleção de abordagens de tais práticas sociais. Conforme alerta Sacristan (1995)⁷ ao analisar as vozes ausentes na seleção da cultura escolar na Espanha, há um relativo risco da seleção de perspectivas limitadoras ao tentar-se incorporar referenciais culturais *a priori* excluídos do contexto escolar. Tais riscos explicitam-se em perspectivas focalizadas na folclorização, superficialidade, banalidade, exotismo, alegorização e estereotipagem, tornando-se assim problemática a visibilização, assim como seu oposto. A essa opção Sacristan denomina de “currículo turístico”, para dizer da manutenção de abordagens convencionais no currículo oficial seguidas da introdução folclorizada, secundarizada e banalizada de “aspectos, itens, elementos isolados ou pinceladas” de conteúdos culturais silenciados, movimento não seguido por uma revisão ampla e sistêmica de concepções que, a nosso ver, perpetuam o colonialismo e o eurocentrismo, estigmatizando grupos, práticas culturais e histórias antes silenciadas, agora evidenciadas por meio da estereotipia.

Pretendemos apresentar, aqui, discussão situada no contexto de emersão da Lei 10.639/2003⁸ e de sua prática nas escolas, propondo análise de aspectos que envolvem, sobretudo, a abordagem de manifestações culturais como o Congado e a Folia de Reis, considerando perspectivas de abordagem, cuidados observados por docentes e alternativas significativas para uma história e uma cultura afro-brasileiras na escola.

A seguir, apresentamos estratégias e movimentos necessários à abordagem das práticas culturais afro-brasileiras nas realidades educacionais, mais especificamente através do ensino de história e dos diálogos interdisciplinares.

Consideramos apenas inicial esta análise que pretende problematizar os mecanismos pelos quais se realizam a abordagem e a experiência da história e da cultura afro-brasileiras e também favorecê-las propositivamente. Estamos em diálogo com a legislação proponente da introdução e obrigatoriedade do ensino de história e cultura africanas e afro-brasileiras (e também indígena, embora esta última não tenha sido eminentemente privilegiada nas análises aqui realizadas). Estamos em diálogo, sobretudo, com as práticas docentes, evidenciando em que horizontes de perspectiva se realizam essas práticas, com positivities e problemáticas enfrentadas no cotidiano por professores.

RODAS DE CONVERSA, ATUAÇÕES, EXPERIÊNCIAS SOCIAIS E DOS ESTUDANTES E ABORDAGEM DE OBJETOS CULTURAIS

A conversa está na centralidade do estudo e da experiência da história e da cultura afro-brasileiras. A palavra dos mestres vem chegando às escolas. Porta-vozes de uma tradição viva, os mestres de Congado, de Folias e outras manifestações vêm a cada dia oferecendo sua palavra à curiosidade de crianças e jovens que, desde a escola, entram em contato com as práticas culturais afro-brasileiras. As rodas de conversas que reúnem mestres de Congado e Reisado e estudantes favorecem a troca intergeracional, o uso da palavra como elemento mediador e a manutenção de uma tradição pelo som, graças à força e à capacidade de fala. O ato de fala põe em movimento, nessas rodas, as biografias dos envolvidos, as curiosidades e disposições para a escuta, a capacidade de enunciar as histórias silenciadas e a capacidade de lembrança. Há envolvimento, trocas, dúvidas. A roda é um desenho ritual que possibilita que, em posição de escuta e de fala, diferentes sujeitos possam pensar, sentir e se emocionar com as práticas culturais afro-brasileiras, e com as lutas e afirmações que elas convocam.

O estudo das biografias de sujeitos envolvidos em práticas e manifestações culturais afro-brasileiras – mestres de Congado, por exemplo, estudantes e professores – pode ser um recurso valioso para abordagem de aspectos culturais, subjetivos e sociais. A criação de lugares de fala, e de vozerio, para além de focar em sujeitos anteriormente ‘à margem da história’ na tentativa de criação de um contradiscurso, coloca-se como um recurso substantivo para o confronto entre discursos acerca do que vem sendo produzido sobre estes, que

circula no contexto escolar e fora dele, e seus próprios discursos, problematizando as representações sobre suas práticas geralmente silenciadas e obscurecidas pelo desconhecimento e pelo preconceito construído historicamente.

Nas rodas de conversa podem ser discutidos aspectos que envolvem a oralidade e a gestualidade, em sua dupla dimensão, como prática social constitutiva da própria atuação através da movimentação corpórea (dança e gestos) e da execução de sons (cantos, sonoridades e músicas tocadas). A gestualidade e a oralidade são meios de transmissão dos saberes aos iniciados presentes nesses referenciais culturais afro-brasileiros, ponto especial para aprendizagem da cultura pelos alunos. Há, nesse cenário, a palavra dos mais velhos junto à palavra dos mais novos. Há movimentos de escuta e de palavra que convocam as ancestralidades e as razões do tempo presente.

O convite a dois mestres de Congado para uma conversa na escola pode ser um dos recursos mais valiosos para essa experiência envolvendo palavra e memória, já que os relatos entre contemporâneos e pares podem ser mais potentes do que entre gerações diferenciadas.

As rodas de conversa podem valorizar a consciência grupal por meio da enunciação de vestígios das memórias dos foliões e dos congadeiros. Esse exercício é possível pela valorização dos discursos dos mestres, em que indícios mostram como memórias, artes de fazer e tocar instrumentos, construir os artefatos acionados nas atuações, os valores introduzidos pelos antepassados, bem como toda a ritualística em torno da atuação, são passados oralmente entre o grupo, como troca intergeracional. Folias e Congados recortam cidades e lugarejos, colorindo paisagens e criando novas paisagens sonoras. As conversas podem tornar-se momentos de relato dos lugares de caminhada, cantoria, reverência, silêncio, coroação etc. Os alunos podem criar mapas de cidade com os trajetos de um Congado, identificando toda sonoridade e gestualidade nele presentes. Não faltará então um inventário dos instrumentos de percussão e melodia, bem como das letras de música e da musicalidade, seu ritmo e harmonia, postos em movimento nos momentos de festejo e rito. No diálogo com os mestres, esses componentes de história, rito e beleza poderão ser conhecidos e apreciados.

As conversas podem possibilitar que os alunos conheçam o figurino e paramentos dos Congados e Reisados e todos os cuidados envolvidos na confecção de estandartes, coroas, chapéus, adornos, apliques, e toda sorte de rigor

performático que marca as guardas de Congo e as Folias de Reis. No caso das Folias, é muito interessante descobrir e estudar vinculações que triangulam África, Brasil e Portugal, com influências em que estão componentes afro-brasileiros e indígenas. Para os alunos congadeiros pode ser ótima experiência de apresentação de suas percepções, aprendizagens e registros.

As conversas podem – e devem – valorizar sujeitos e sua sabedoria, sua consciência de estar no mundo e sua importância para um grupo, uma comunidade, a importância do festejar e das louvações para quem deles participa e com eles colabora. O recurso à palavra falada põe em cena o agente histórico, todo ele considerado sujeito de ação e de capacidade de fala e de elaboração de narrativas. Esta questão traz à baila o tema da agência histórica, muito relevante quando o assunto diz respeito a sujeitos e grupos sociais silenciados, invisibilizados ou estereotipados historicamente. Esta é uma oportunidade muito valiosa para fortalecimento da empatia entre estudantes e mestres, com repercussões muito significativas para compreensão das expansões necessárias à noção de ‘sujeito da história’ e à compreensão de suas práticas culturais.

Ao fazer recair a centralidade do ato educativo sobre a palavra falada e ouvida, os professores também afirmam alterações na compreensão do que são as culturas afro-brasileiras. Abordadas por sua permanência no presente, como tradições vivas, e disponíveis nos arcabouços culturais vigentes, sujeitos às interpretações, aos pontos de vista e ao crivo das biografias. Há uma dimensão experiencial nas circunstâncias de fala e escuta, sendo ambos os movimentos educativos para todos os envolvidos numa roda.

A troca de experiências entre estudantes e mestres pode proporcionar o exercício do deslocamento, movimento que exige ir de um ponto a outro, alterando concepções anteriores e possibilitando que todos os envolvidos compreendam essas práticas culturais sob outras óticas.

O estudo das práticas culturais exige, do docente, uma compreensão dos rituais de encenação, *performance*, as atuações públicas, as intervenções e os ritos em processo de que se constitui a cultura – no plural. “As práticas culturais são, mais que ações, atuações” (Canclini, 2011, p.283). Representam, simulam as ações sociais, mas só às vezes operam como uma ação – nunca isolada. Isso acontece não apenas nas atividades culturais expressamente organizadas e reconhecidas como tais; também os comportamentos ordinários,

agrupados ou não em instituições, empregam a ação simulada, integrada, e a atuação simbólica.

O estudo das similaridades rituais entre Congados no Brasil (inclusive suas variantes regionais e locais) e outros ritos africanos e portugueses pode ser bastante significativo. O estudo das peculiaridades de Congados e Folias nas localidades também pode trazer elementos significativos para apreciação do quanto há de modificação e protagonismo na criação cultural vinculada ao local.

Esse estudo pode ser compreendido pelo docente como uma possibilidade significativa de discussão a respeito de como esses grupos apropriam-se da memória e criam leituras do passado da existência de uma suposta ancestralidade. Como ressignificam a África ancestral e de que maneira colocam-na, no presente, em atuação? O rito público é, desta perspectiva, forma de encenação, no presente, de dilemas, problemas e verdades que, no tempo, um grupo pretende perpetuar de forma performática. O rito público é, então, recortado por interesses e intencionalidades do presente e leva em consideração os elementos históricos constitutivos de sua memória e identidade, fazendo-os operar no presente como atuação simbólica.

Neste caso, o estudo das *performances* emancipatórias, das positivamente e das atuações pode ser elucidativo de agendas postas no presente (em diálogo com o passado histórico), como ocorre com a associação, na atuação de grupos congadeiros, da luta antirracismo, e, nos grupos de Folias de Reis, de laços identitários e sociais comunitários.

Ao priorizar as atuações o docente poderá compreender o Congado e a Folia como ritos complexos que envolvem ações, doações e convocações e se configuram por meio de atuações públicas em que há coesão social, afirmação cultural e elementos históricos – do presente e do passado – em movimento. Há marcas de ancestralidade e há, sempre, recriações permanentes no presente, há respostas a pulsações da vida em curso. Assim, as atuações são ritos dinâmicos, mutáveis e que incorporam, não sem tensões, os registros do cotidiano.

Esse tipo de abordagem supera orientações comumente vistas em abordagens escolares nas quais o Congado e o Reisado surgem como manifestações culturais presas ao passado escravista, ou festas religiosas congeladas no tempo, registros de uma ancestralidade mítica ou atemporal desvinculada do real-presente. Diferentemente, o que prevemos é uma abordagem marcada pela

compreensão dos diálogos temporais e pela circularidade cultural, em que os ritos e celebrações, como os Congados e as Folias de Reis, não podem ser estudados como bens estáveis ou mantidos na história por uma relação linear com a África. Orientamo-nos pelo pressuposto de que não se trata de “uma cultura negra fundadora ou originária que aqui tenha se instalado”.⁹ De acordo com Sodré (2005, p.99), a ordem original (africana) foi *reposta*, sofrendo alterações em função das relações entre negros e brancos, entre mito e religião, mas também entre negros e mulatos, e entre negros de etnias distintas.

Comparando-se às produções musicais direcionadas para contextos diversos, a música voltada à experiência de ritos sagrados, como a música congadeira, mostra-se mais estável em relação às transformações.¹⁰ Há estabilidades, evidentemente. Apesar das estabilidades, a mutabilidade e a processualidade são a marca significativa das atuações culturais, sobretudo quando não há rigidez nos processos de transmissão intergeracional.

O estudo dos artefatos culturais do Congado, como tambores, cetros, coroas, vestimentas e instrumentos melódicos, pode ser muito significativo em aulas de história, conquanto estejam também inseridos numa abordagem que prevê a inventividade musical desses grupos, a incorporação de novas sonoridades a cada experiência vivida e a gestualidade sempre criativa que envolve o Congado. Há diálogo entre tradições e inventividade no Congado, e esta pode ser uma das maneiras de abordar os mestres do Congado em Rodas de Conversa com os alunos. O que se altera no tempo? O que permanece? O que se repete? Como se transmite?

O estudo dos objetos de Congados e Folias suscita, portanto, rica abordagem da dinâmica cultural envolvida nas práticas – práticas que envolvem usos culturais, gestualidade, ritos de memória, ritos de louvação, encenações que remontam a tradições africanas, musicalidades recortadas por hibridismos, falares, fazeres e, também, uma culinária que está presente nos eventos e peregrinações. No caso das Folias, a peregrinação seguida da oferenda de alimento é também uma constante, o que envolve entender as generosidades e os anúncios dos festejos.

No caso dos Congados, vale o estudo das transformações pelas quais passou o ritual de coroação dos Reis como prática que liga o Brasil afro-brasileiro tanto às tradições portuguesas quanto às africanas, aliás, com diferentes abordagens. No caso das Folias, é significativo o estudo das tradições de desafio de

palhaços, com variações regionais e também no tempo, com variantes latino-americanas muito interessantes envolvendo fulgurações de palhaços brincantes e também daqueles marcados pelo horror, pela astúcia e pelo deboche.

É, portanto, muito significativo estudar as transformações pelas quais passaram os Congados e as Folias de Reis no tempo e nas mais diferentes realidades. O que muda com a chegada de novas gerações? O que dizem os mais novos? O que dizem os mais velhos? Quais registros foram extintos? E há diferenças de gênero na participação nos Congados e Folias? Há diferenças etárias? E há encenações sociais diferenciadas? E o que permanece, repete? interessa, no caso do Ensino de História, estudar sobretudo essas movimentações no tempo/espaço pelas quais passam as práticas culturais, entendendo-as em sua dinâmica e mutabilidade, e também em suas permanências.

Os objetos, dessa forma, não são elementos isolados. Eles são vistos não como sinais ou vestígios fragmentados ou soltos, mas articulados a práticas culturais arraigadas (ou novas), sempre relacionadas. Os objetos ocupam, nas encenações e festejos, lugares relacionais – eles estão postos em relação e na dinâmica do festejar e/ou do louvar.

Conhecemos boas experiências nas quais o estudo das manifestações afro-brasileiras, de sua história e permanência no presente, ocorre de maneira integrada a outras abordagens no currículo e não em eventos à parte (como frequentemente ocorre com o isolamento da temática no 20 de Novembro). Mesmo que significativa, a abordagem, se restrita a esse dia, pode sugerir uma nova forma de estigmatização de conteúdos afro-brasileiros, abordados por força de lei, mas não incluídos no estudo do processo histórico que constituiu e constitui o Brasil.

O pluralismo na abordagem da história e o seu estudo por meio das controvérsias presentes às temáticas em análise parece ser o melhor caminho para, por um lado, romper com invisibilizações e, por outro, sugerir concepções de cultura marcadas pelo respeito à diversidade.

A reserva do tema a datas comemorativas ou a eventos concretiza um currículo orientado pela estereotopia, em que os temas clássicos, universais e canônicos se realizam no cotidiano, e os temas exóticos, reservados às minorias ou aos diferentes, são cumpridos por meio de eventos que, muitas vezes, não têm relação com a experiência educativa corrente.

Evidentemente, a abordagem em eventos pode ser uma das boas estratégias por meio das quais se vence o silenciamento, e pode também gerar ressignificações valiosas a respeito da trajetória, história e cultura afro-brasileiras.

Mas o que se supõe, em última análise, é uma alteração e revisão das tendências colonialistas que marcam os contextos educacionais e os currículos escolares. Trata-se de algo mais subterrâneo, que tem relação com a superação do eurocentrismo e dos fundamentos da hierarquização que durante séculos informou os currículos. Essa superação é um dos emblemas mais caros às lutas pela renovação necessária ao Ensino de História há décadas.

Experiências pedagógicas nas quais a centralidade recaia sobre a vivência dos alunos em práticas culturais apresentam-se como um procedimento significativo para a compreensão de aspectos da cultura afro-brasileira, pelo fato de que as possibilidades de percepção de uma cultura podem, também, se dar pela fruição estética, pela experiência corporal, pelo desenvolvimento de habilidades musicais, pela experiência da conversa e pela vivência das manifestações culturais.

O usufruto das sonoridades, da gestualidade e dos ritmos, bem como o direito à memória dos sons e às visões dos coloridos culturais, entre outros aspectos, podem ser explorados como indícios para aprendizagem de saberes sociais que circulam nas atuações culturais, e ainda podem ser mote para introdução de diálogos que ampliem a reflexão entre estética e política. Consideramos relevantes as experiências de aprendizagem da cultura como no caso das oficinas e aulas de capoeira (por exemplo) em que há exploração dessa dimensão corporal da aprendizagem e dos significados históricos e políticos de tais gestos, ritos e trocas.

Exatamente porque a configuração de atuações culturais afro-brasileiras requer o mecanismo da participação, da convivência e da ritualização, os professores não podem ignorar que os alunos sintam-se convocados à experiência e que, com as negociações possíveis, venham a usufruir dessas atuações como sujeitos copartícipes.

O estudo das potencialidades educativas do Congado e do Reisado pode ser fecundo para a problematização das noções de identidade e cultura afro-brasileiras na medida em que a abordagem dispensada tente considerar os aspectos de similaridades e diferenças entre elas. Tal movimento pode ser interessante ao apresentar as diferentes formas de sentir-se e identificar-se como

negro participante de um grupo de manifestação popular e negra no Brasil do século XXI. Essa dimensão identitária possibilita discussão sobre a noção de identidade, que é relacional, instável, social e historicamente construída, sugerindo a oposição com noções estáticas e essencializadas de identidade e cultura.¹¹

No âmbito da cultura, essa perspectiva também pode ser significativa ao focar as manifestações culturais consideradas afro-brasileiras, seja por suposta raiz identitária africana transposta para os territórios da diáspora, seja pelo poder criativo dos africanos e seus descendentes, em diálogo com culturas indígenas, em retrabalhar e criar marcos identitários em tais territórios.

O relato de crianças congadeiras na escola sobre sua experiência cultural é extremamente valioso e positizador, e pode auxiliar a romper preconceitos para com essa prática cultural. Pesquisas apontam que crianças e jovens congadeiros têm receio de compartilhar sua experiência na escola,¹² em função do preconceito para com essas manifestações, o que revela que a escola é um dos ambientes de manutenção de estereótipos e preconceitos culturais no que toca à história e à cultura afro-brasileiras. É digno de nota que as mesmas crianças que manifestam esse receio têm orgulho em compartilhar socialmente suas experiências envolvendo o Congado (Oliveira, 2011).

Outras manifestações da produção cultural negra no Brasil e os seus trânsitos e diálogos com outros territórios podem contribuir para a compreensão das múltiplas formas de uso, apropriação e criação das culturas afro-brasileiras e as possibilidades de configuração e reconfigurações identitárias a partir daí. Assim, a identidade negra poderia ser compreendida no plural com base na multiplicidade de aspectos trazidos pelos africanos de diversas partes da África e nos múltiplos encontros desses com outros africanos, europeus, indígenas etc. em diversos locais no Brasil. Dessa forma, parte da relevância da identidade afro-brasileira se encontraria nas recriações e recomposições das africanidades na diáspora.

Essa perspectiva proporcionaria o deslocamento do foco das noções de cultura e identidade de origem, indiferentes à mudança, e recairia sobre o poder criativo dos africanos e descendentes em suas experiências diaspóricas, dando relevo à fluidez e heterogeneidade das identidades negras e afro-brasileiras,¹³ reagindo ao caráter homogeneizador muitas vezes atribuído à identidade afro-brasileira e colocando os afro-brasileiros, merecidamente, na con-

dição de criativos inventores, apesar do contexto de pressão, privação e constrangimento cultural sofridos, e não como meros reprodutores de uma cultura ancestral supostamente ‘pura’ e ‘autêntica’.

Porém, há que se compreender que a afirmação de uma *identidade negra*, como entidade que congrega todas as diferenças identitárias e culturais de que se compõe a identidade negra, é também recurso político e pedagógico utilizado na luta afirmativa contemporânea. Mesmo afirmando-se uma identidade negra, não se supõe serem os mecanismos identitários tão rígidos, unívocos ou pouco afeitos à transformação. Mas supõe-se uma base comum a partir da qual memórias e histórias são convocadas e entram em jogo nos processos políticos e pedagógicos. Supõe-se uma identidade negra não exatamente afinada a uma identidade africana original, mas a uma identidade negra com as tradições vivas que no Brasil contemporâneo se realizam e se deslocam. Na prática pedagógica o risco apontado pela unificação identitária é o de essencialização da cultura. Mas a potencialidade disso é que se apresenta a identidade negra num cenário relacional, possibilitando investigar o Brasil e sua história com base no compromisso com a superação do racismo ainda vigente. Esta agenda, que envolve uma razão histórica, uma dinâmica socialmente viva e um compromisso com as gerações de crianças e jovens em formação, enuncia a face axiomática do Ensino de História, com todos os seus emblemas.

O ESTUDO DE MANIFESTAÇÕES CULTURAIS AFRO-BRASILEIRAS CONVOCA RAZÕES DE MEMÓRIA E DE HISTÓRIA

Todos sabemos que boa parte das manifestações culturais afro-brasileiras são constituídas sob a égide do catolicismo popular e/ou de forma híbrida. Vigiadas pela Igreja e pelo Estado, desautorizadas e desqualificadas por parte da sociedade, tuteladas e, muitas vezes, reconfiguradas, essas manifestações são, contemporaneamente, resultantes de processos de negociação cultural e religiosa.¹⁴

O estudo dessas imbricações, e das negociações feitas, na história, pode ser um primeiro passo para que estudantes e professores venham a compreender a trajetória histórica das práticas culturais, suplantando preconceitos comumente manifestos em relação a elas.

Não é fácil suplantar esses preconceitos e também os receios, manifestos muitas vezes por pais e responsáveis, de que esteja ocorrendo proselitismo religioso e cultural na abordagem da história e da cultura africanas e afro-brasileiras em práticas educativas.

Compreendemos que a relação escola-família pode ser orientada pelo pressuposto do diálogo em via de mão dupla. Ela pode esclarecer aspectos da experiência escolar e ainda ser uma forma através da qual a família passa a se compreender como educadora. O pressuposto do respeito à diferença e à alteridade é reafirmado, fazendo-se da escola ambiente plural, livre de estereotipia e de exclusividades, também de negociações com visões que a elas trazem as famílias. Mas é também importante apresentar às famílias a necessária abertura à pluralidade de histórias e memórias de que se faz o Brasil.

Compreende-se que há proselitismo religioso e cultural quando, no estudo de uma manifestação, temática ou assunto, o professor supõe estarem os alunos postos diante de um modo de vida, de uma verdade ou de um conjunto de crenças a serem assimilados como normativos ou mais recomendáveis. Ao invés de uma postura investigativa, o que essa abordagem favorece – e, em alguma medida exige – é uma adesão. Comumente associa-se ao proselitismo o solipsismo, que é uma postura que supõe ser a verdade de uma pessoa ou grupo, ou de um professor, a única verdade passível de aceitação e confirmação – a verdade de uma pessoa é compreendida como a única forma de verdade vigente, e somente são consideradas as experiências orientadas por essa verdade.

Uma das maneiras, assim nos parece, de suplantar preconceitos em relação à abordagem da história e da cultura afro-brasileiras consiste em orientá-la pelo pressuposto pluralista, e fazê-la com finalidades educacionais, realizando-as no universo de abordagem da história em que estão contrastadas, confrontadas e em diálogo outras formas de abordagem da história e da cultura, sem marcas doutrinatórias, sem proselitismo ou imposições identitárias, morais ou políticas.

O estudo da cultura e da história afro-brasileiras está orientado pelo interesse e por sua relevância histórica, pela investigação da cultura, valorização e positivação cultural, pelo direito à história e pelo dever de memória, como ocorre com outros conteúdos no currículo. Mas não é possível ignorar que o estudo da cultura e da história afro-brasileiras mobiliza o real-presente, con-

vocando reflexões que vão da história à memória em regime de tensão e interesse postos no presente. Dentre as mobilizações na perspectiva do real-presente, destaca-se a presença das leituras e usos do passado e da construção de memórias acerca das lutas históricas expressas nas manifestações contemporâneas.

Como já dissemos, as lutas históricas, como o racismo, estão traduzidas nas atuações contemporâneas afro-brasileiras. Compreendemos que essas lutas se realizam no bojo de uma “redefinição e alargamento dos princípios da cidadania e do republicanismo” em processo na contemporaneidade. A agenda afirmativa provoca e pressiona a reconfiguração do direito à memória como um dos pressupostos republicanos, ao pressupor e exigir uma compreensão pluralista de República não relacionada às memórias canonizadas, mas àquelas comprometidas com a ampliação da participação política nos mecanismos de exercício da cidadania e com a diversidade radical com que se realiza a experiência brasileira contemporânea.

Consideramos que está em curso uma reconsideração da história do Brasil, por meio do Ensino de História, com pêndulo em duas direções. Por um lado, em direção à positivação, operação necessária, o que vem forçando à superação de abordagens da história e da cultura afro-brasileiras, na escola, especialmente aquelas marcadas por tons vitimizantes ou pautadas pela violência e sub-representação. A positivação envolve, nesse contexto, tanto a afirmação do dever de memória convocado por populações e culturas sub-representadas ou silenciadas, quanto o direito à história por meio de um ensino de história renovado. Trata-se de uma reconfiguração do passado histórico forçada pela agenda contemporânea, com efeitos de memória e de história no tempo presente. Esse movimento de positivação pode gerar, na ação pedagógica, efeitos significativos para elevação da autoestima de estudantes negros, como evidenciam pesquisas recentes. Esse movimento de positivação, por outro lado, também pode resultar em abordagens idealizadas e mitificadas da história afro-brasileira e africana. A reconfiguração do passado por uma agenda do *tempo presente* resulta até mesmo em silenciamentos, como no caso da face dolorosa que envolve a história da escravidão, algumas vezes não abordada em aulas de história em função de um compromisso com a formação da autoestima de jovens e crianças negras que, no tempo presente, aprendem, sentem e pensam a história a partir também de sua inserção social contempo-

rânea. Sendo assim, o dever de memória revela a dubiedade do ensino de história para a abordagem das culturas afro-brasileiras e africanas: a positivação (e seus efeitos de sentido) e a idealização (também ressonante nas experiências de estudantes e professores). De que memórias tratamos? E que histórias convocamos quando o direito ao passado é reclamado? De que maneira se resolverá, no Ensino de História, a tensão desse pêndulo entre o passado e o presente, entre lembrar e esquecer, entre a existência e a história? Não sabemos.

O que consideramos é que certamente a agenda afirmativa está forçando a uma reconfiguração das memórias e histórias afro-brasileiras, com repercussões na ação de professores de história. Há revisões em curso. Positivações e visibilizações, como já abordamos. E silenciamentos. Há receio manifesto, por parte de alguns professores, da repetição de abordagem da história brasileira em seus aspectos violentos e cruéis, como foi o processo escravista. Mas, ao recluir a violência histórica constitutiva do Brasil, suprime-se o estudo da história da escravidão no Ensino de História. Pratica-se o falseamento histórico?

Não sabemos ao certo qual será o ponto de equilíbrio que os professores, necessariamente, terão de alcançar. O dever de memória não poderá impedir o direito à história. O direito à história, com todas as faces dessa história que envolveu lutas, resistências, submissões e violências. Algumas lutas que ainda vigem, sob novas roupagens.

Como bem alertaram Kênia Rios e Francisco Ramos,

os particularismos das lutas de reivindicação da memória impedem visões comparativas e avaliações mais amplas e profundas no tempo e no espaço – recurso básico em qualquer procedimento investigativo da escrita de história.¹⁵

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Há ainda muito a discutir, planejar e propor com relação à formação docente para abordagem de aspectos históricos e contemporâneos das atuações afro-brasileiras em aulas de história.

Destacamos a relevância das ações voltadas à positivação de memórias e histórias, compreendendo o valor assumido pelos mestres, sua sabedoria e generosidade, sua voz e o vozerio que eles podem produzir em aulas de história. Essa é uma tarefa fundamental, a de convocar sujeitos e narrativas nunca

antes registrados ou valorizados em agendas educativas que são mais que uma exigência normativa, são atos que correlacionam o direito à palavra à capacidade de lembrar por meio da troca intergeracional.

Além disso, o fato de existirem crianças ou jovens congadeiros, ou integrantes de guardas e folias na escola pode ser um dos recursos mais fortes para processamento de positizações e visibilizações, pois a escola pode organizar apresentações e entrevistas com seus grupos, incluindo-os como coparticipes da cultura. Essa é uma das mais poderosas formas através das quais a escola poderá alterar posturas em face das práticas culturais.

Destacamos o desafio de equilíbrio entre a visibilização de histórias e a sua necessária abordagem investigativa e problemática, sem subterfúgios ou silenciamentos. E com o direito ao encantamento, à expressão de memórias e às inquietações e curiosidades que novas gerações trazem.

À abordagem da história estão presentes os emblemas de sua confecção, narrativas arbitradas pela pesquisa, ancoradas em investigação documental e arbítrios. O ensino de história não pode prescindir de uma análise da invenção histórica, do processo de escrita da história com suas eleições. Em função disso, não é possível admitir o impedimento de estudo da história nem tampouco a sua mitificação. Mas é necessário convocar a palavra dita, ressonante, a palavra dos mestres, e a sua gestualidade e também os movimentos narrativos dos rituais celebrativos, que passam a compor o universo de fontes de estudo da história. Há, certamente, alargamento das margens que delimitavam o conceito de fontes para o estudo da história nessa nova dinâmica educativa.

Há correlação entre paisagens sonoras e fulgurações gestuais, encenações e *performances* que reúnem história, agenda política contemporânea e expressividades que atravessam tempos e se alteram dinamicamente nas atuações públicas de Congados e Reisados. O ensino de história pode se realizar reunindo essas dimensões estéticas, sensíveis, culturais e políticas, fazendo dos diálogos temporais e espaciais os motes para reflexão marcada pela compreensão da mutabilidade da cultura e pela seleção histórica. Um jogo de temporalidades que se expressa na dinâmica de experiência da cultura da qual os alunos também participam. Trata-se de uma dinâmica em que gesto, palavra, ritualidade, ancestralidade, sonoridades e silêncio são profundamente educativos.

O que apresentamos, portanto, são potencialidades e reflexões para o estudo e experiência de um Brasil afro-brasileiro no qual memória e história atuam nem sempre em consonância.

Estamos diante de desafios da formação e atuação docente num cenário que supõe alargamento do que se considera fonte para o estudo da história, convocando dimensões experienciais do processo educativo e que é problemático e instigante, sem receitas prévias num horizonte amplo de possibilidades (per)formativas.

NOTAS

¹ ABREU, Martha. Cultura política, música popular e cultura afro-brasileira: algumas questões para a pesquisa e o ensino de história. In: SOIHET, Rachel; BICALHO, Maria Fernanda B.; GOUVÊA, Maria de Fátima S. (Org.) *Culturas políticas: ensaios de história cultural, história política e ensino de história*. Rio de Janeiro: Mauad, 2005; MATTOS, Hebe, O ensino de história e a luta contra a discriminação racial no Brasil. In: ABREU, Martha; SOIHET, Rachel (Org.) *Ensino de história: conceitos, temáticas e metodologias*. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2003; MATTOS, Hebe; ABREU, Martha. Em torno das “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africanas”: uma conversa com historiadores. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro: Ed. FGV, n.41, p.5-20, 2008.

² Há reconfigurações no campo do patrimônio, sobretudo com o advento da noção de patrimônio imaterial. Está colocado um novo desafio, não exatamente relacionado à tarefa de salvaguarda de bens (os artefatos, objetos, edificações), mas de afirmação de um compromisso social para que os sistemas e práticas que sustentam os patrimônios imateriais permaneçam vivos. Sendo assim, as medidas de salvaguarda e proteção voltam-se à valorização dos saberes e do papel social dos detentores e dos transmissores, enfim, dos mestres de tradições culturais, acompanhada do debate a respeito dos problemas gerados pela museificação e pela espetacularização do patrimônio, com repercussões nos processos educativos. CHOAY, Françoise. *As questões do patrimônio: antologia para um combate*. Lisboa: Ed. 70, 2011. GONÇALVES, J. R. O patrimônio como categoria de pensamento. In: ABREU, Regina; CHAGAS, Mario (Org.) *Memória e patrimônio: ensaios contemporâneos*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003; ORIÁ, Riçado; PEREIRA, Júnia Sales. Desafios teórico-metodológicos da relação educação e patrimônio. *Anais eletrônicos do VII Seminário Nacional Memória, cidades e educação das sensibilidades*. Centro de Memória da Unicamp, Campinas (SP), 2012.

³ SANTOS, Sales Augusto dos. A Lei 10.639/2003 como fruto da luta antirracista do Movimento Negro. In: BRASIL. MEC. SECAD. *Educação antirracista: caminhos abertos pela Lei Federal 10.639/2003*. Brasília: Secad, 2005. p.21-37.

⁴ PEREIRA, Júnia Sales. Reconhecendo ou construindo uma polaridade étnico-identitária? Desafios do ensino de história no imediato contexto pós-lei 10.639. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro: Ed. FGV, n.41, p.21-43, 2008.

⁵ O Congado e a Folia de Reis, apesar da relativa duração temporal dessas práticas culturais, são manifestações presentes na contemporaneidade em alguns estados brasileiros, sobretudo em algumas regiões no interior dos estados de Minas Gerais, Rio de Janeiro e São Paulo. Ver: RIOS, Sebastião. Os cantos da Festa do Reinado de Nossa Senhora do Rosário e da Folia de Reis. *Sociedade e Cultura*, v.9, n.1, p.65-76, 2006.

⁶ O Congado e a Folia de Reis são manifestações da cultura popular caracterizadas pelo hibridismo entre tradições de práticas religiosas e profanas ibéricas, africanas e indígenas. Em síntese, a Folia de Reis é compreendida no bojo do catolicismo popular como marcada por danças, procissões e cortejos que representam a viagem dos três Reis Magos em busca do Menino Jesus. No Brasil foi utilizada pelos jesuítas na catequese, e os rituais usados foram posteriormente apropriados também pelos negros escravizados e libertos e mestiços em festas de devoção católica. A Folia de Reis no Brasil assumiu conotações regionais, expressas por meio da presença de elementos comuns e por aqueles diferentes em cada região (como palhaços desviantes, brincantes, instrumentos variados). Atualmente, são estudadas como manifestações culturais nas quais se manifestam elementos de culturas negras e como formas de manifestação de uma memória negra (SOUZA, 2010). O Congado é entendido como uma manifestação do catolicismo negro desenvolvida a partir do período colonial, a qual remete suas origens ao cristianismo africano que se segue à conversão do Reino do Congo. Durante a América Colonial Portuguesa, nas irmandades negras, os africanos e descendentes reconstruíam e criavam novos laços de solidariedade e de identidade fraturados pela experiência do tráfico e da escravidão. Nesse contexto, os negros no culto aos santos católicos estabeleciam diálogos e trocas culturais entre elementos e padrões europeus de devoção e os de suas próprias concepções religiosas, fazendo que práticas culturais africanas fossem ressignificadas, mantendo-se vivas e concomitantemente sendo alteradas pelo fato de representarem uma manifestação de devoção católica. Ver: AGUIAR, Marcos M. de. Festas e rituais de inversão hierárquica nas irmandades negras de Minas colonial. In: JANCSÓ, István; KANTOR, Iris (Org.) *Festa: cultura e sociabilidade na América portuguesa*. São Paulo: Imprensa Oficial; Edusp; Hucitec; Fapesp, 2001, v.1, p.361-393; SOUZA, Marina de Mello e. *Reis negros no Brasil escravista: história da festa de coroação de rei congo*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2002; SOUZA, Luiz Gustavo Mendel. *No caminho dos mestres: um estudo de Folias de Reis*. Anais eletrônicos da Anpuh-PI, 2010. Disponível em: www.anpuhpi.org.br/congresso/anais2010/arquivos/s1_Luiz%20Gustavo%20Mendel%20Souza.pdf; Acesso em: 1 dez. 2011.

⁷ SANTOMÉ, Jurjo Torres. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.) *Alienígenas na sala de aula*. 6.ed. Petrópolis (RJ): Vozes, 1995. p.159-177.

⁸ Mesmo considerando que a Lei 10.639/2003 foi modificada pela Lei 11.645/2008, estamos

mantendo a primeira, dada a centralidade que ocupa na discussão proposta, e também por referência às Diretrizes correlatas à lei que orientam as análises.

⁹ SODRÉ, Moniz. *A verdade seduzida: por um conceito de cultura no Brasil*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

¹⁰ LUCAS, Glauro. Diferentes perspectivas sobre o contexto e o significado do congado mineiro. In: TUGNY, Rosângela Pereira de; QUEIROZ, Ruben Caixeta de (Org.) *Músicas africanas e indígenas no Brasil*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2006. p.75-82.

¹¹ CANCLINI, Nestor Garcia. *Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade*. São Paulo: Edusp, 2000; GILROY, Paul. *O Atlântico negro*. Rio de Janeiro: Ed. 34, 2001; HALL, Stuart. *Da diáspora: identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2003.

¹² OLIVEIRA, Claudia Marques. *Cultura afro-brasileira e educação: significados de ser criança negra e congadeira em Pedro Leopoldo, Minas Gerais*. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, UFMG, 2011. Disponível em: www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/handle/1843/FAEC-8NPLAL; Acesso em: 10 fev. 2012.

¹³ SANSONE, Lívio. *Negritude sem etnicidade: o local e o global nas relações raciais e na produção cultural negra no Brasil*. Salvador: Ed. UFBA; Pallas, 2003.

¹⁴ LUCAS, Glauro. *Os sons do rosário: o congado mineiro dos Arturos e Jatobá*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2002; FRANÇA, Cecília Cavalieri. *Festa mestiça: o congado na sala de aula*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2011; TINHORÃO, José R. *Os sons dos negros no Brasil: cantos, danças, folguedos, origens*. São Paulo: Art Ed., 1988; TUGNY, Rosângela Pereira de; QUEIROZ, Ruben Caixeta de (Org.) *Músicas africanas e indígenas no Brasil*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2006.

¹⁵ RIOS, Kênia Souza; RAMOS, Francisco Régis Lopes. O cultivo da lembrança no multiculturalismo: além da memória, mas aquém da história. In: FUNES, Eurípedes; RAMOS, Francisco Regis Lopes; RIBARD, Franck; RIOS, Kênia Souza (Org.) *África, Brasil, Portugal: história e ensino de história*. Fortaleza: Ed. UFC, 2010. p.216-228.

Artigo recebido em 20 de janeiro de 2012. Aprovado em 26 de março de 2012.