



## ESCOLA E DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL: A IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 10.639/03 NO MUNICÍPIO DE CONSELHEIRO LAFAIETE EM MINAS GERAIS

*Erika Morais Cerqueira<sup>1</sup>*

**Resumo:** A investigação que aqui se propõe busca analisar o processo de implementação da Lei 10.639/03 nas escolas estaduais, estabelecidas no município de Conselheiro Lafaiete, em Minas Gerais. A proposta envolveu a aplicação de questionários a 430 alunos do Ensino Fundamental II e a 15 professores de história. As questões abordam as políticas afirmativas, o preconceito e o ensino de história no espaço escolar. A pesquisa permite compreender os desafios para a efetivação desta iniciativa e sugere alternativas pedagógicas para o enfrentamento de imaginários, discursos e práticas racistas. A ideia que orienta este estudo é a de que a articulação com outros espaços de resistência e ancestralidade, presentes na cidade, possa auxiliar no processo de reconhecimento dos sujeitos historicamente marginalizados no campo educacional brasileiro.

**Palavras-chave:** escola; diversidade; relações étnico-raciais; políticas afirmativas; resistência.

### SCHOOL AND ETHNIC-RACIAL DIVERSITY: THE ENFORCEMENT OF THE LAW 10.639/ 2003 IN THE CITY OF CONSELHEIRO LAFAIETE IN MINAS GERAIS

**Abstract:** The research propose is the analisis of Law 10.639/2003 enforcement in state schools, established in the city of Conselheiro Lafaiete, Minas Gerais. The proposal involved the application of questionnaires to 430 primary school students and 15 History teachers. The questions address affirmative policies, prejudice and the teaching of History in the school environment. The research allows us to understand the challenges for the enforcement of this initiative and suggests pedagogical alternatives for confronting racist imaginary, discourses and practices. The idea performing this study is that the articulation with other spaces of resistance and ancestry present in the city can help the process of recognizing the historically marginalized subjects in the Brazilian educational field.

**Key-Words:** school; diversity; ethnic-racial relations; affirmative policies; resistance.

### ÉCOLE ET DIVERSITÉ ETHNIQUE-RACIALE: L'APPLICATION DE LA LOI 10.639/2003 DANS LA VILLE DE CONSELHEIRO LAFAIETE EN MINAS GERAIS

**Résumé:** La recherche proposée veut analyser le processus d'application de la Loi 10.639/2003 dans les écoles publiques de la ville de Conselheiro Lafaiete, État de Minas Gerais. La proposition prévoyait l'utilisation de questionnaires auprès de 430 élèves primaires et de 15 professeurs d'Histoire. Les questions abordent les politiques affirmatives, les préjugés et l'enseignement de l'Histoire dans le milieu scolaire. La recherche nous permet de comprendre les défis pour la mise en œuvre de cette initiative et suggère des alternatives pédagogiques pour affronter l'imaginaire, les discours et les pratiques racistes. L'idée de fond pour ce recherche c'est que l'articulation avec d'autres espaces de résistance et d'ancestralité présents dans la ville

---

<sup>1</sup> Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e colaboradora do grupo de pesquisa Ritualizações do Poder e do Tempo: historiografia, ritos de recordação e práticas cívicas.



peut aider dans le processus de reconnaissance des sujets historiquement marginalisés dans le domaine éducatif brésilien.

**Mots-clés:** école; diversité; relations ethno-raciales; politiques affirmatives; résistance.

### **ESCUELA Y DIVERSIDAD ÉTNICO-RACIAL: LA IMPLEMENTACIÓN DE LA LEY 10.639 / 03 EN EL MUNICIPIO DE CONSELHEIRO LAFAIETE EN MINAS GERAIS**

**Resumen:** La investigación que aquí se propone busca analizar el proceso de implementación de la Ley 10.639 / 03 en escuelas estatales, presentes en el municipio de Conselheiro Lafaiete, en Minas Gerais. La propuesta involucró la aplicación de cuestionarios a 430 alumnos de la Enseñanza Fundamental II y a 15 profesores de historia. Las cuestiones abordan las políticas afirmativas, el preconceito y la enseñanza de la historia en el ambiente escolar. La investigación permite comprender los desafíos para la efectividad de esta iniciativa y sugiere alternativas pedagógicas para el enfrentamiento de imaginarios, discursos y prácticas racistas. La idea que orienta este estudio es que la articulación con otros espacios de resistencia y ancestralidad presentes en la ciudad pueda auxiliar en el proceso de apreciación de los sujetos históricamente marginados en el campo educativo brasileño.

**Palabras-clave:** escuela; diversidad; relaciones étnico-raciales; políticas afirmativas; resistencia.

No limiar do século XXI, o Brasil vivencia um momento crucial em sua trajetória no que tange à situação dos negros, historicamente submetidos às funções marginais na sociedade, considerados como inferiores, identificados como mão-de-obra a ser explorada impiedosamente. Muitos são os estigmas associados aos negros, a própria questão da *cor*, salientada por diversos autores<sup>2</sup>, foi, ao longo do tempo, elemento determinante para a desqualificação destes indivíduos; o adjetivo negro insinuaria um *status* cultural também de pouco valor. Diante das mazelas citadas, uma parcela significativa da sociedade atual reconhece que a democracia racial no Brasil é apenas um mito e, dessa forma, se propõe saldar uma dívida histórica com os negros, por meio de várias ações afirmativas que buscam, em geral, garantir a ascensão social destes indivíduos. Haja vista que, diversas pesquisas salientam a desigualdade reinante entre brancos e negros, onde os segundos enfrentam dificuldades para adquirir educação formal, sendo esta a via fundamental para a elevação dos níveis de vida.

Para conduzir nossa investigação, partimos da compreensão de que persistem mecanismos por meio dos quais a cultura negra, as questões de gênero, a juventude, as

---

<sup>2</sup> A este respeito, conferir: SANTOS, G. A. *Selvagens, Exóticos, Demoníacos: ideias e imagens sobre uma gente de cor preta*. Estudos Afro-Asiáticos. Vol. 24. n.2, RJ: 2002.



lutas dos movimentos sociais e dos grupos populares permanecem marginalizadas. Tratadas de maneira desconectada com a vida social mais ampla e, não raro, até mesmo discriminadas no cotidiano escolar e nos currículos, tais problemáticas, por poderem ser questionadas, podem ser percebidas como um avanço e uma ruptura epistemológica no campo educacional. Tendo em vista os múltiplos conflitos que permeiam o espaço escolar, empreendemos uma pesquisa de campo na cidade de Conselheiro Lafaiete, em Minas Gerais, durante os anos de 2015 e 2016, de forma a averiguar o processo de implementação da Lei 10.639/03. A proposta envolveu a aplicação de questionários a 430 alunos matriculados no 8º e 9º anos, do Ensino Fundamental II, e a 15 professores de história. As questões abordam as políticas afirmativas, o preconceito e o ensino de história no espaço escolar. A pesquisa permite compreender os desafios para a efetivação desta iniciativa e sugere alternativas pedagógicas para o enfrentamento de imaginários, discursos e práticas racistas. A ideia que orienta este estudo é a de que a articulação com outros espaços de resistência e ancestralidade, presentes na cidade, possa auxiliar no processo de reconhecimento dos sujeitos historicamente marginalizados no campo educacional brasileiro.

### ESCREVENDO NOVOS PASSADOS

A presença da cultura na escola e na sala de aula não se manifesta somente de forma imaterial e, tampouco é um tema capaz de homogeneizar a tudo e a todos, conforme assevera a pesquisadora e educadora Nilma Lino Gomes. Ao contrário, podemos afirmar que a cultura é descontínua, conflituosa e tensa e se materializa por meio de gestos, palavras e ações, muitas vezes, intencionais: “Na escola, no currículo e na sala de aula, convivem de maneira tensa valores, ideologias, símbolos, interpretações, vivências e preconceitos” (Gomes, 2012, p. 105). Conforme destaca a autora em questão, a discriminação racial se faz presente como fator de seletividade na instituição escolar e, especialmente o silêncio pode ser entendido como um dos rituais pedagógicos por meio dos quais ela se expressa; o que não significa que a existência deste silêncio possa ser tomada como indício de desconhecimento sobre o assunto ou de sua invisibilidade: “É preciso colocá-lo no contexto do racismo ambíguo brasileiro e do mito da democracia racial e sua expressão na realidade social e escolar” (Gomes, 2012,



p. 105). O silêncio, ao contrário do que possa sugerir inicialmente, deve ser compreendido como um indício de algo que se sabe, mas não se quer falar ou se é impedido de falar; o que o torna uma importante fonte de análise (Regis; Sengulane, 2018)

Malgrado os diversos esforços empreendidos no sentido de democratizar o espaço escolar, é notório que não há um consenso quanto à legitimidade desse processo, dito de outra forma, a sociedade brasileira permanece dividida quando se trata de conceder garantias aos negros, quer seja por um preconceito arraigado, quer seja por carência de informação. Desta forma, foram propostas as cotas para o ingresso dos negros no Ensino Superior, de forma a garantir a inserção destes no meio acadêmico. Contudo, apesar dos avanços presentes empreendidos no horizonte educacional, observamos que permanecem determinados imaginários associados aos negros.

Quando pensamos nesta temática, o primeiro tema específico que vem à mente é o da escravidão. No entanto, trata-se talvez de um dos temas mais estudados pela historiografia brasileira, e a variedade de abordagens sobre o assunto é expressiva. Ainda predomina nos manuais escolares uma visão que enfatiza o papel de vítima do escravo, capturado à força em seu continente para servir como indivíduo sem qualquer direito em uma sociedade distante e hostil. Em outras palavras, nessa visão os escravos não seriam sujeitos da história, mas objetos passivos perante uma trajetória infeliz, só escapando dessa posição através de atos de rebeldia explícita, como fugas, assassinatos e aquilombamentos. No entanto, essa visão, muito forte entre historiadores e sociólogos dos anos 1960 e 1970<sup>3</sup>, após ser muito questionada por autores dos anos 1980 (Azevedo, 1987; Castro, 1995; Chalhoub, 1999, Lara, 1988; Machado, 1988; Slenes, 1988), acabou por ser colocada em descrédito, entre outras razões por, ao sublinhar o papel de vítima dos escravos, acabar negando a eles o papel de sujeitos históricos. A partir de então, impôs-se a ideia de que a escravidão deveria se integrar à “história de baixo para cima” (Lara, 1995), sendo analisada sob o ponto de vista da ação escrava.

---

<sup>3</sup> A fonte mais longínqua dessa visão por certo é a obra de abolicionistas como Joaquim Nabuco (2000), chegando ao universo acadêmico com Caio Prado Júnior (1989) para se popularizar em definitivo a partir dos anos 1960, com trabalhos clássicos como Cardoso, 1962; Costa, 1982; Fernandes, 1978; Gorender, 1985; Ianni, 1966.



O mesmo valeria para o estudo da cultura africana e afro-brasileira. Em termos gerais, é fácil notar que quando pensamos em “cultura” imediatamente nos vem à mente uma visão objetificada desse conceito. Em outras palavras, “cultura afro-brasileira” evoca música, danças, religiosidade, artesanato, objetos dos mais variados, materiais e imateriais. No entanto, essa concepção de cultura se encontra, em grande medida, equivocada do ponto de vista das mais notórias correntes da antropologia dos últimos trinta ou até quarenta anos. Antropólogos de correntes mais variadas consideram cultura como um conjunto de ideias, crenças, percepções e atitudes, uma infinidade de formas de pensamento não-formalizado que poderiam ser resumidas, para fins didáticos, no termo “visão de mundo”. Uma cultura seria, portanto, uma lente a partir da qual se filtra o universo ao redor, e essa lente geraria os objetos que essa concepção tradicional acredita ser a cultura em si (DARNTON, 1995; GEERTZ, S. D.; ROSALDO, 1993; SAHLINS, 2004).

Nesse contexto, inúmeros trabalhos têm procurado argumentar que termos como “cultura africana” e “cultura afro-americana” não podem ser resumidos a objetos, sejam eles materiais ou não, mas devem ser compreendidos a partir do estudo da “visão de mundo” transportada por esses africanos escravizados e em contato com a experiência cativa (CRAEMER, VANSINA E FOX, 1976; MINTZ E PRICE, 1992). Partindo dessa perspectiva, estudiosos puderam identificar a formação de “visões de mundo” de matriz africana, transformadas a partir da experiência da escravidão, atuando em território brasileiro e moldando a percepção que os africanos e seus descendentes tinham do mundo à sua volta (Slenes, 1995). Nessa nova abordagem, termos como resistência e sincretismo, até algumas décadas centrais na compreensão da cultura afro-brasileira (Bastide, 1971 e 1974), perdem muito de sua validade enquanto instrumentos de análise<sup>4</sup>.

A partir de trabalhos como *Orientalismo*, de Edward Said, publicado em 1978 (Said, 1996; ver do mesmo autor 1998 e 1999) o meio acadêmico passou a se dar conta de que produzia um conhecimento eurocêntrico, no qual apenas homens brancos ocidentais eram objetos dignos de estudo, ficando os demais grupos (mulheres,

---

<sup>4</sup> Na verdade, é justo que se diga que no distante 1933 um inspirado Gilberto Freyre havia escrito trabalhos de relevo sobre como o catolicismo brasileiro havia sido moldado pela *visão de mundo* africana.



homossexuais, não-brancos, terceiro-mundistas) silenciados ou mesmo desmoralizados. Esse foi o ponto de partida para uma ampla discussão, que buscou do ponto de vista da argumentação teórica demonstrar como víamos o mundo sob um olhar eurocêntrico (Prakash, 1990 e 1992; Pratt, 1992; Spivak, 1998, Stern, 1993). Como desdobramento natural, apareceram igualmente tentativas de reconstruir a história desses grupos até então excluídos, e muito tem sido feito no sentido de operar numa ampla releitura da trajetória dos países não europeus (Chakrabarty, 1997; Chandavarkar, 1997; Gilroy, 1983; Linebaugh, 1983 E 1986; Linebaugh e Rediker, 2000). Dessa maneira, a investigação que aqui se propõe busca a reavaliação do papel histórico-social de inúmeros grupos até então marginalizados no campo do conhecimento acadêmico.

### **RESISTÊNCIA, RELIGIOSIDADE E ANCESTRALIDADE**

Nesta pesquisa, propomos o desafio de inventariar a ocorrência de ações educativas e práticas pedagógicas no âmbito da educação escolar pública brasileira, dando especial atenção aos elementos que permitem e dão sustentabilidade a essas experiências. Nesse sentido, optamos por recorrer a atores que possam informar sobre a institucionalização da Lei nas escolas da rede pública estadual no município de Conselheiro Lafaiete. A fim de viabilizar nossa pesquisa, selecionamos 430 alunos pertencentes ao Ensino Fundamental II, (8º e 9º ano), por entendermos que, de alguma forma, ao longo da experiência discente, estes deveriam ter tido algum acesso à história da África e à educação para as relações étnico-raciais. Como ferramenta de análise, elaboramos um questionário de múltipla escolha, com questões que versavam sobre o cotidiano escolar, tais como: o ensino de história da África, a realização de eventos relacionados à cultura negra e o preconceito no espaço escolar. Da mesma forma, consideramos relevante que professores de história informassem sobre como ocorre, de fato, o ensino da temática africana. Elaboramos um questionário destinado a 15 professores, com questões de múltipla escolha e questões discursivas. A proposta foi averiguar alguns dados sobre formação e tempo de atuação docente, opinião acerca de políticas afirmativas e a realização de eventos sobre a temática africana. Houve também uma preocupação em compreender como os docentes percebiam (se percebiam) o racismo no cotidiano escolar e que estratégias viabilizavam para seu enfrentamento. Os questionários foram



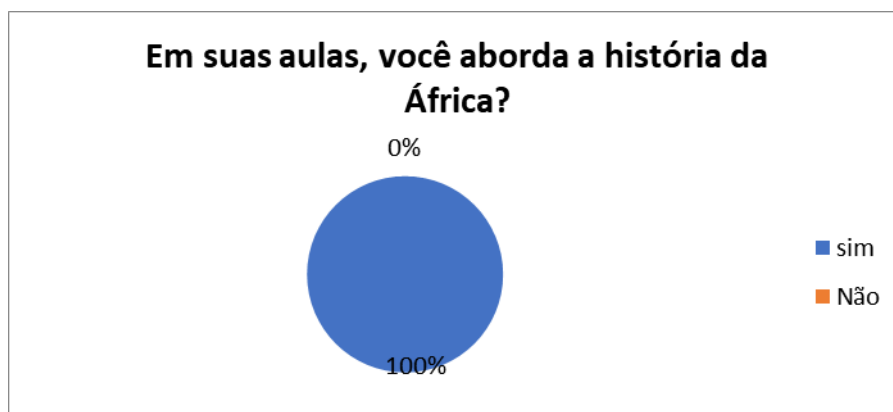
impressos e enviados às escolas, juntamente com uma carta informando acerca da pesquisa, de forma que os próprios educadores pudessem aplicar e responder aos questionários no momento considerado mais adequado.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

### *1 Informações dos Professores*

De um modo geral, o trabalho de campo revelou que todos os professores de história afirmavam abordar a temática africana em sala de aula.

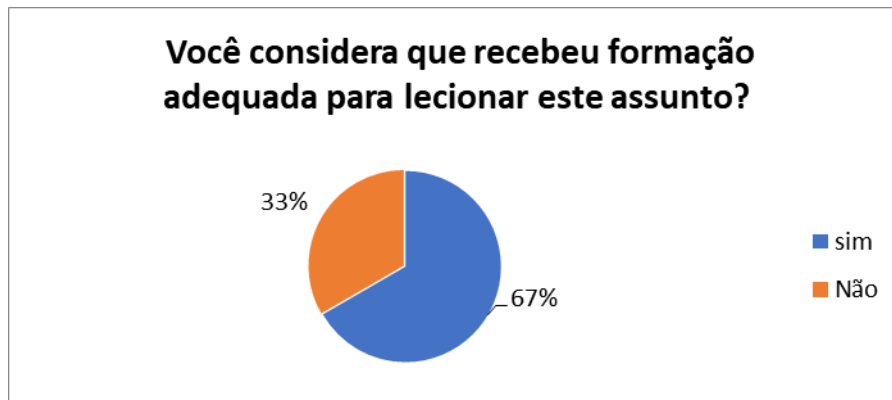
**Gráfico 1. Ensino de história da África conforme os professores**



Fonte: Elaborada pelo autor.

A maioria informava ter recebido formação adequada para ministrar o conteúdo. A este respeito, recordamos que a obrigatoriedade da temática africana foi estabelecida em 2003, momento em que a maioria das instituições de ensino superior ainda não havia se sensibilizado para a abordagem deste conteúdo. Desta forma, era quase inexistente o número de Programas de Pós-Graduação voltados para esta área, com poucos investimentos e poucas disciplinas que contemplassem o assunto; algo que certamente explica o fato de alguns considerarem não ter formação adequada. Contudo, pontuamos existir na atualidade a presença de inúmeros cursos de especialização e programas de formação continuada, fornecidos pela rede estadual de Minas Gerais, atuando de forma a mitigar tais carências de formação.

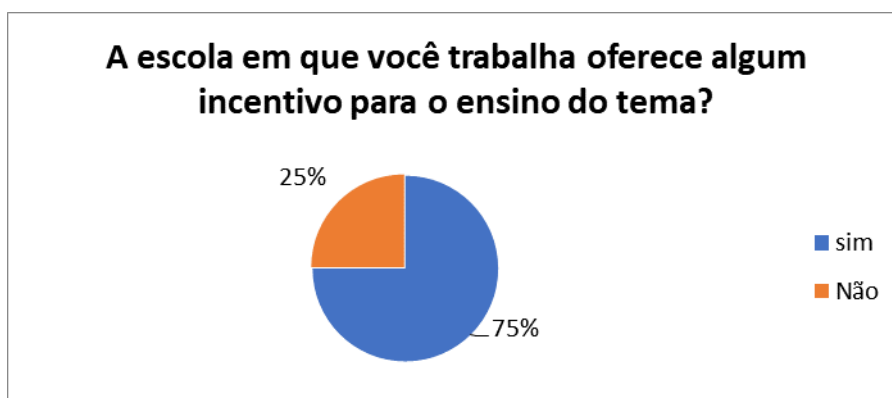
**Gráfico 2. Ensino de História da África e Formação de Professores**



Fonte: Elaborada pelo autor.

Ainda na esteira das questões acerca dos subsídios para atuação docente, questionamos acerca dos incentivos recebidos, compreendendo que gestores, assim como comunidade escolar, são responsáveis pelo fomento à educação para as relações étnico-raciais. Ressaltamos que os Parâmetros Curriculares Nacionais recomendam a abordagem interdisciplinar como responsabilidade de toda a comunidade escolar.

**Gráfico 3. Gestão Escolar e Ensino de História da África**



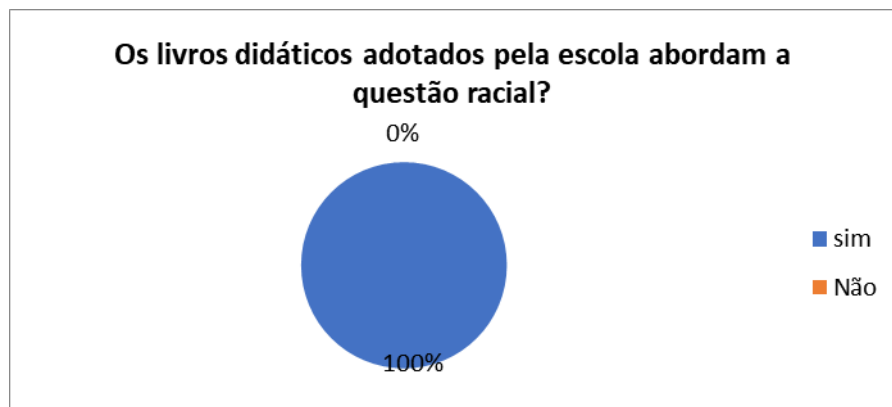
Fonte: Elaborada pelo autor.

Importante auxílio à prática docente, o livro didático deve versar sobre esta temática, de forma que, obedecendo à Lei, identificamos que a maioria contempla o conteúdo. Cumpre ao professor realizar, portanto a escolha adequada.





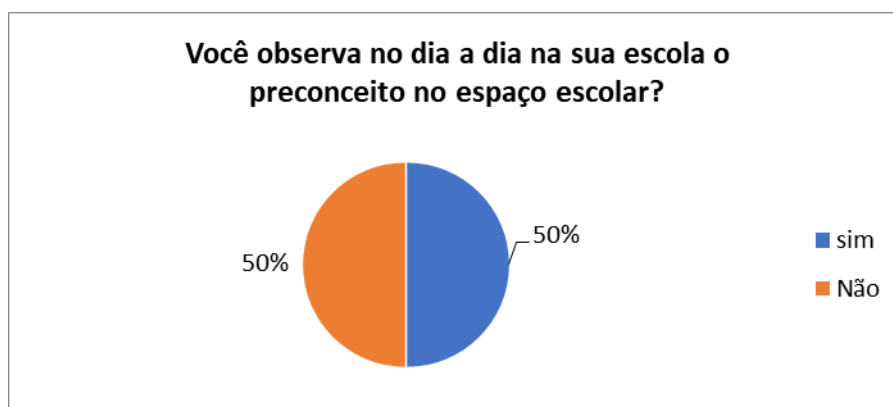
**Gráfico 5. Livro Didático e Ensino de História da África**



Fonte: Elaborada pelo autor.

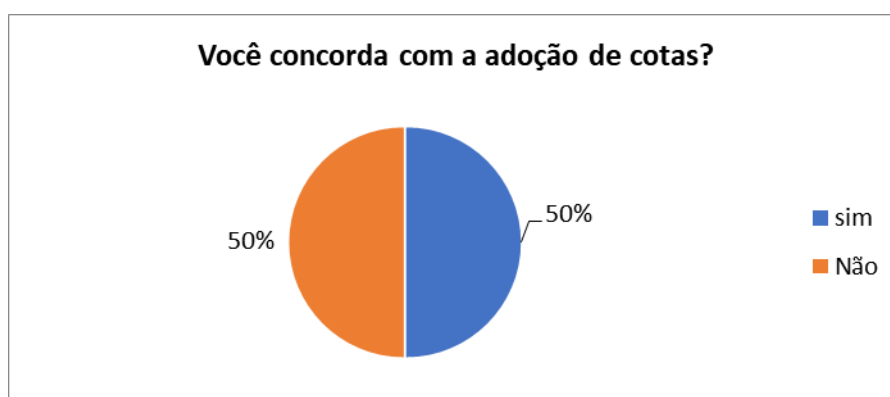
Quando questionamos a respeito da percepção sobre o preconceito no espaço escolar, metade dos professores afirmou nunca ter observado alguma prática que fosse considerada preconceituosa, o que contrasta com o registro feito pelos alunos, onde identificamos maior observação de casos de preconceito.

**Gráfico 6. Preconceito Racial e Cotidiano Escolar**



Fonte: Elaborada pelo autor.

Acerca das políticas afirmativas, os professores se mostraram divididos, apenas a metade informou ser a favor da política de cotas. Três docentes afirmaram a importância de que outros critérios fossem levados em consideração na adoção das cotas, o que não quer dizer que discordassem totalmente de sua importância, embora não tenham esclarecido quais seriam estes critérios.

**Gráfico 7. Políticas Afirmativas**

Fonte: Elaborada pelo autor

## 2 Informações dos Alunos

A pesquisa realizada com os discentes mostrou-se profícua, especialmente quando cruzamos os dados com as informações fornecidas pelos professores. Ao serem perguntados sobre o ensino de história da África, 36% dos alunos afirmou que o tema não é abordado, o que contrasta com a resposta dos professores, que foram unânimes ao dizer que 100% leciona o conteúdo. Tal realidade nos conduziu a questionar as razões para a discordância entre os dados.

**Gráfico 8. Percepção Discente acerca do Ensino de História da África**

Fonte: Elaborada pelo autor.

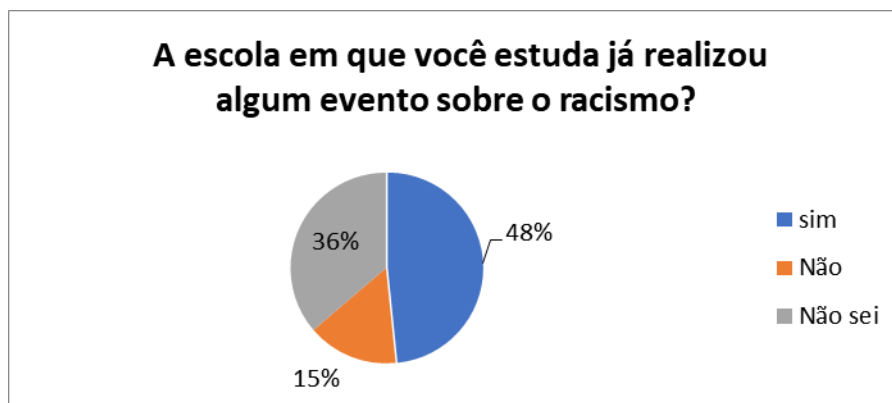
Acreditamos que os possíveis fatores seriam: a resistência dos professores em relação à temática, o que revelaria certo preconceito enraizado; a deficiência de formação, o que comprometeria o desenvolvimento do conteúdo fazendo com os alunos não o



percebessem como matéria lecionada; a dificuldade em cumprir o que é estipulado no currículo devido à distribuição de carga horária.

Vários dados nos inquietaram, especialmente quando questionados sobre os eventos de combate ao racismo, mais da metade dos alunos informou que a escola não realiza tais eventos ou que não têm conhecimento sobre eles. Diante da dimensão que tais atividade deveriam adquirir no cotidiano escolar, consideramos bastante grave que os discentes não percebessem que o preconceito é enfrentado de alguma forma.

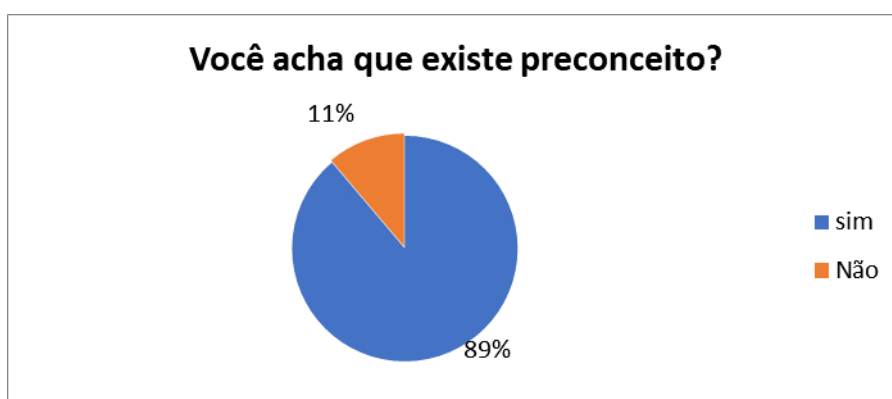
**Gráfico 9. Percepção Discente acerca do racismo no espaço escolar**



Fonte: Elaborada pelo autor.

Apenas 11% dos alunos considerou que o preconceito não existe, o que nos conduz a compreender que eles têm noção do que seja e, fundamentalmente, não identificam a escola como instituição promotora da igualdade racial.

**Gráfico 10. Percepção Discente acerca da existência do preconceito**

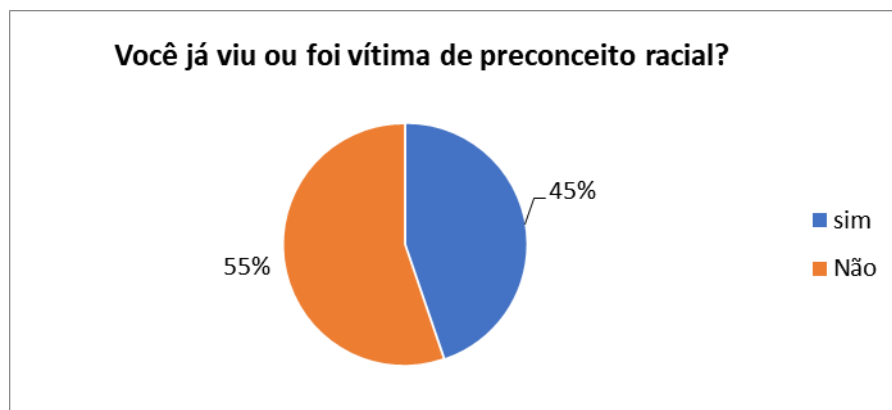




Fonte: Elaborada pelo autor

A questão a seguir inquietou-nos no sentido de evidenciar que o preconceito está escancarado no espaço escolar. Os professores que asseguraram não observar o preconceito são, em sua maioria, oriundos das escolas em que os alunos mais se queixaram deste, o que nos leva a repensar sobre este aspecto *míope* do olhar docente, das práticas de *silenciamento*, extensamente abordadas por Nilma Lino Gomes e, infelizmente ainda observadas nas escolas pesquisadas.

### Gráfico 11. Identificação Discente sobre o preconceito racial

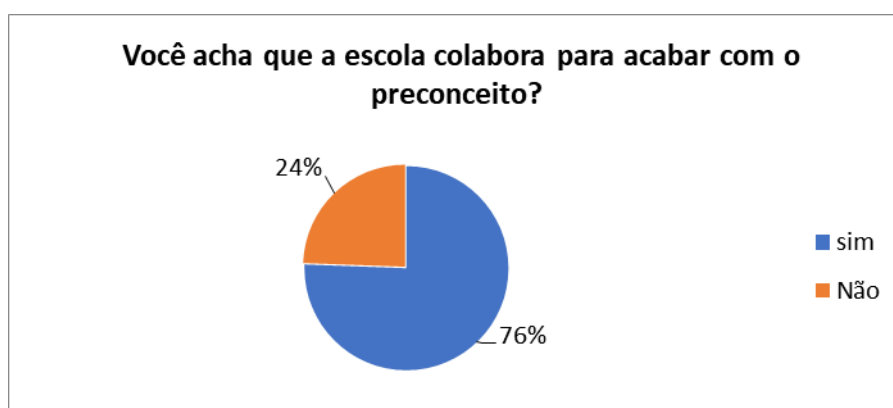


Fonte: Elaborada pelo autor.

As questões de múltipla escolha não continham espaço para que os alunos pudessem dissertar, contudo muitos questionários foram devolvidos com mensagens, por exemplo, “Eu vejo o preconceito todo dia”, “Acontece na minha rua, comigo”. A situação evidencia a importância de *ouvir* os alunos, entendendo que há algo de *não dito* neste espaço, que se pensa democrático. O próximo gráfico demonstra certa descrença por parte dos alunos em relação às possibilidades enfrentamento do preconceito no espaço escolar:



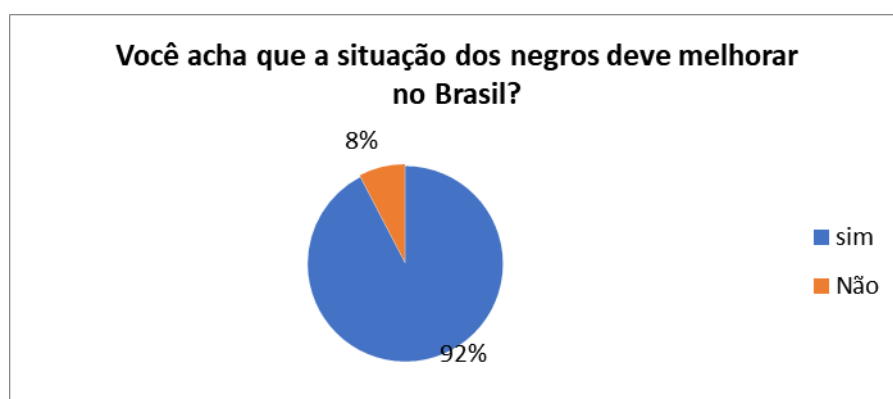
**Gráfico 12. Avaliação Discente sobre o preconceito no espaço escolar**



Fonte: Elaborada pelo autor.

Embora os dados nos mostrem que os discentes não compreendem o espaço escolar como *locus* de respeito à diversidade, a desesperança não se instala de todo, pois percebemos que a quase totalidade dos alunos considera que a situação dos negros deve melhorar no Brasil. Neste sentido, percebemos que há uma sensibilização quanto à importância da promoção da igualdade racial no país, ainda que a escola não seja percebida por todos como espaço privilegiado para conduzir esta questão.

**Gráfico 13. Observação Discente sobre a Importância da Igualdade Racial**



Fonte: Elaborada pelo autor.

A pesquisa revela portanto, que não há uma uniformidade no processo de implementação da Lei 10.639/2003 nos sistemas de ensino e nas escolas públicas participantes. Trata-se de um contexto ainda marcado por tensões, avanços e limites.



Esperamos ter contribuído para este debate nacional que ainda está repleto de carências, especialmente acerca de dados que informem sobre o real enraizamento desta questão.

### PROPOSTAS PEDAGÓGICAS ALTERNATIVAS

#### *Projeto União do Morro*

O projeto União do Morro nasceu do desejo de divulgar a cultura afro-brasileira e, ao mesmo tempo, contribuir para a diminuição dos índices de violência, marginalidade e uso/tráfico de drogas e entorpecentes. Coordenado por Margarete Machado, no Bairro Juscelino Kubitscheck, em Conselheiro Lafaiete, o projeto oferece oficinas de dança, capoeira, maracatu, afoxé, hip hop, boi-bumbá, Congado, Congo Moçambique e educação cultural. Tais atividades constituem, sobretudo, mecanismos de fortalecimento da identidade étnica e comunitária. O projeto recebe crianças na faixa etária de dois anos e meio a dezoito anos, sendo a adolescência a fase considerada por Machado como o período mais crítico da vida destes indivíduos, tanto porque este é o momento de formação da identidade, quanto pelo fato de que, diante das seduções de que eles são alvo, se instala um questionamento acerca de seus projetos de futuro; interrogam, inclusive, como as atividades desenvolvidas no projeto pode lhes influenciar positivamente. União do Morro recebeu, inicialmente, cerca de trinta e cinco crianças; cumpre mencionar que a maioria permanece no projeto. Segundo Machado, ao ofertarmos a estas crianças uma nova possibilidade de vida, distante da violência e da criminalidade, estamos, na verdade, ofertando a toda a família uma condição para a mudança. A ativista crê que “ao recuperarmos a criança, recuperamos a família”.

“O trabalho de resgate educacional tem que ser completo”, o que implica identificar os elementos que precisam ser trabalhados nestas crianças. Machado adverte que os perfis recebidos são os mais variados, crianças muitos carentes, cada uma com sua particularidade. O projeto não tem fins lucrativos e seu início foi bastante tumultuado. Os instrumentos utilizados são confeccionados pelo próprio grupo, em geral, compostos de material reciclado, conforme Machado: “retiramos sons de todas as coisas”. O projeto não tem sede própria. Eles utilizam, para a realização de suas atividades, a quadra do Centro Comunitário do Bairro JK e, não raro, a própria casa de



Margarete Machado. Há uma queixa da falta de verbas e incentivos, haja vista que o projeto é realizado com os recursos dos próprios membros, em geral, oriundos da família de Machado. Não há investimento público e, tampouco significativas parcerias; o que certamente possibilitaria um maior alcance dos atingidos pela atividade.

A coordenadora ressalta que a cultura negra possui suas particularidades, sendo mal compreendida pela sociedade em geral, o que contrasta com o cotidiano festivo do africano, conforme assinala Machado. Na África, todos os eventos da vida comunitária são comemorados, desde o nascimento e ingresso na vida adulta, até a morte e o enterro. Todas essas etapas da vida humana são dignas de serem reverenciadas; o que inclui danças, músicas e festas. Sem dúvida, o Bairro JK vislumbra, por meio de União Morro, mais do que uma proposta de associação harmônica entre comunidades, mas certamente, uma iniciativa de apoio e reconhecimento de sua identidade e potencialidade no cenário sociocultural de toda a região. Congregando saberes tradicionais, com inserção no campo da educação popular, União do Morro colabora para um projeto nacional de mobilização das memórias coletivas em um processo de ensino-aprendizagem antirracista (Dias; Almeida; 2017).

### *Capoeira*

A capoeira pode ser definida como uma manifestação cultural afro-brasileira criada pelos negros cativos como mecanismo de enfrentamento à opressão; luta que se travou no âmbito físico e simbólico. Em seu universo cultural, encontramos diversos elementos que se articularam de maneira a torná-la bastante peculiar, tais como a musicalidade, a religiosidade e os movimentos acrobáticos. A capoeira é plural e, nela, o lúdico e o combativo interpenetram-se, caracterizando-a como jogo, luta e dança. A sua trajetória remete à escravidão, momento em que a necessidade de autodefesa foi um elemento propulsor para a criação desta técnica que é, originalmente, de defesa e ataque, em que os negros utilizavam os seus próprios corpos para enfrentarem seus opressores (Feitores e Capitães do Mato). Confrontos estes que ocorriam, em grande medida, durante as fugas, nos lugares de mata menos densa, denominados capoeiras; origem do termo que identifica a prática. Cumpre ressaltar que a capoeira é, sobretudo, um



movimento de resistência cultural, produzido pela necessidade de reconstrução da identidade negra na Diáspora Africana (Schwarcz, 1997).

Prática originalmente rural, a capoeira era associada à delinquência e à criminalidade, o que a tornava proibida, devendo ser, portanto, combatida em todo o território nacional. Apesar da recusa das autoridades em reconhecer-lhe, inicialmente, como elemento cultural, a capoeira não deixou de ser exercitada, tendo, em seus Mestres, as figuras responsáveis por manter e divulgar seus elementos. A figura do Mestre é central no seio de uma cultura em que a transmissão do saber se faz pela oralidade; verdadeiros guardiões da memória coletiva, estes indivíduos são os responsáveis por a preservarem e a oferecerem às novas gerações. O Mestre corporifica, assim, a ancestralidade e a história de seu povo. Há uma busca por resistir, pela capoeira, às situações adversas, do passado e do presente, pois, ao “ficar de pernas para o ar”, o capoeirista, subverte esse *olhar para o mundo*; ele exprime o sentido maior da dialética humana (Abib, 2004).

Na contemporaneidade, a capoeira goza de relativo prestígio no Brasil, entendida como arte genuinamente nacional, embora, persistam olhares negativos, em seu próprio meio, a respeito de uma suposta mercantilização da prática, o que a estaria afastando de suas origens. Há um debate intenso acerca das diferenças entre as modalidades Capoeira Angola e Capoeira Regional, que envolve, não raro, a dignidade de cada uma, sendo a Regional, a que obtém maior visibilidade, especialmente no exterior. A Capoeira Angola tem experimentado um processo de revitalização que tem sido notado, não somente no território brasileiro, como em outras partes do mundo. Diferencia-se da outra vertente, a Capoeira Regional, especialmente por buscar as raízes de uma ancestralidade africana, por meio da preservação de certa ritualidade e de uma estética nestes padrões considerados “tradicionalistas” (Abib, 2004). Em contrapartida, a Regional, por apresentar movimentos acrobáticos e mais intensos, o que a tornaria mais atrativa aos olhos do público, é, frequentemente, acusada de se desvirtuar em busca de um lugar expressivo nos meios midiáticos, sendo pouco comprometida com a luta inicial, travada no seio da escravidão.





O nosso incurso pelo universo da capoeira não intenta discorrer acerca dos méritos de cada modalidade, mas especialmente, percebê-las como mecanismos de enfrentamento e manutenção da cultura que se estabeleceu com a vida dos africanos ao Brasil. O nosso objetivo é mapear dos grupos de capoeira e compreender, por meio da identificação destes núcleos e de seus praticantes, a importância que esta prática possui no contexto social e cultural da região. Por ora, consideramos que a realização destas atividades é um indício do esforço da comunidade para manter vivos os elementos da cultura africana e, especificamente, constitui um *lócus* de formação de identidade para inúmeros jovens que percebem, por meio desta modalidade esportiva, um sentido para a vida.

O grupo de Capoeira Cativoiro constitui um dos mais tradicionais da cidade, fundado em 1978, pelo mestre Miguel Machado, atualmente é liderado pelo Mestre Gangazumba. “Ser cativoiro para não ser cativo de ninguém” é a ideia que orienta os participantes, em estreita relação com proposta tradicional da capoeira, como enfrentamento à realidade opressora. Durante todo o ano, o grupo realiza, aos sábados, uma roda embaixo de um viaduto da cidade, ocasião em que se reúnem tanto as lideranças, quanto os participantes mais recentes. Este evento é importante para a compreensão da identidade do grupo, haja vista que ele ocorre em um local público, onde todos os lafaietenses são convidados a assistir e a participar. Mais do que conseguir novos adeptos, esta proposta intenciona divulgar a capoeira no município, assim como promover o respeito à prática e aos seus participantes.

O Cativoiro é responsável, inclusive, pela formação de outros grupos, cujas práticas se disseminam por toda a região, assim como suas lideranças - frequentemente comprometidas com a afirmação do negro em outras esferas da sociedade, para além do aspecto cultural. Segundo G. R., 33 anos, membro do grupo há aproximadamente um ano e meio, “a capoeira é um cultura que agrega as pessoas, une o branco e o negro, o católico e umbandista”. É notório que a capoeira goza de credibilidade na cidade, se comparada a outras práticas culturais de origem africana, contudo, se questionados acerca do preconceito, os membros do Cativoiro são unânimes ao informar que ele permanece, mas de forma velada. Acreditamos que a receptividade da sociedade a esta



prática pode estar relacionada aos projetos sociais desenvolvidos por membros do Cativeiro que promoveram mudanças perceptíveis na cidade.

A este respeito, destacamos o comprometimento de seus líderes no combate às drogas, por entenderem que a capoeira tem o potencial para despertar novas posturas perante a vida, distante da criminalidade. L. R. explica que, ao longo de sua adolescência, sofreu assédio por parte de traficantes e foi, na capoeira, que encontrou um significado para a sua vida, assim como uma alternativa para a sobrevivência. Hoje, Contra-Mestre, ele conduz um trabalho de ressocialização, por meio do esporte, junto aos recuperandos da APAC/CL (Associação de Proteção e Apoio ao Condenado de Conselheiro Lafaiete). Afirma, ainda, que muitos jovens criminalizados que estão na APAC o conhecem há décadas e participam ativamente das aulas, motivados por seu depoimento; estes o identificam como alguém que conseguiu resistir às seduições do crime, sendo um exemplo, portanto.

#### *Religiões de Matriz Africana*

Umbanda e Candomblé, religiões de matriz africana, constituem, na atualidade, importantes espaços de manutenção e de difusão da cultura de origem africana que, apesar dos obstáculos, se estabeleceram no Brasil. Relacionadas ao processo de colonização, estas práticas se inter-relacionam à história dos diversos povos do continente africano que foram escravizados e transportados para o Brasil a fim de atuarem como mão-de-obra. Estes indivíduos experimentaram o cárcere e o sofrimento decorrente deste, mas não foram apenas vítimas passivas deste sistema; eles souberam enfrentar as duras realidades desta nova condição. Os africanos contribuíram para a formação da sociedade brasileira e trouxeram diversas práticas culturais que estão presentes em nosso cotidiano, por meio da música, da dança, das comidas e da religiosidade. Tais práticas culturais se adaptaram ao novo continente, interferiram em outras culturas e foram, por elas, influenciadas.

O Candomblé - religião brasileira dos orixás e outras divindades africanas - se constituiu primeiramente na Bahia - no século XIX - e, posteriormente em Pernambuco, no Maranhão e no Rio Grande do Sul. O desenvolvimento do Candomblé foi marcado,



especialmente, pela necessidade dos grupos negros de reelaborarem sua identidade, no contexto da Diáspora Africana. Recebeu identificações diferentes, conforme a localidade e, em meados do século XX, firmou-se como uma espécie de instituição de resistência cultural, inicialmente dos africanos, posteriormente dos afrodescendentes. Comprometido com a resistência à escravidão e aos mecanismos de dominação da sociedade branca e cristã, que havia marginalizado os negros e os mestiços, mesmo após a abolição da escravatura, o Candomblé representava a preservação do patrimônio étnico dos descendentes dos antigos escravos. Contudo, por volta de 1940, foi possível observar a presença de brancos no Candomblé, conforme Roger Bastide assinala, antecipando a transformação que este e seus congêneres sofreriam. “De lá para cá, muita coisa mudou, fazendo dessas religiões organizações de culto desprendidas das amarras étnicas, raciais, geográficas e de classes sociais” (Prandi, 2004, p. 223).

A Umbanda, de formação mais recente, se comparada ao Candomblé, foi marcada pela busca por um modelo de religião que pudesse integrar a contribuição de diversos grupos que compõem a sociedade nacional, a saber, as práticas de origem africana, o catolicismo e o espiritismo kardecista. A Umbanda apresenta-se, por esta razão, como religião genuinamente nacional. Enquanto sistemas de práticas simbólicas e de crenças relacionadas à existência do mundo invisível e dos seres sobrenaturais, as religiões constituem também *locus* de expressão de “*visões de mundo*” por parte de seus praticantes; elas informam sobre o lugar ocupado por estes no jogo social. Tendo em vista estas questões, investigamos os terreiros de Umbanda e Candomblé na cidade de Conselheiro Lafaiete, objetivando identificar, tanto as particularidades culturais presentes nestes espaços, assim como as margens de liberdade e reconhecimento que estes grupos possuem. Como ferramenta de análise, utilizamos questionários e entrevistas, direcionados aos praticantes e aos dirigentes destes grupos. Contatamos, nesta fase da pesquisa, dois terreiros de Umbanda, ambos localizados nas regiões do município, contudo, distintos em muitas questões.

O Centro Espírita São Miguel Arcanjo está localizado nos limites da cidade de Conselheiro, no bairro Santa Efigênia, considerado como região periférica da cidade e, de certa forma, de difícil acesso para muitos de seus membros. Fundado há



aproximadamente setenta anos, o grupo possui, atualmente, vinte e um membros, com idades variadas, entre vinte e cinco anos e oitenta anos. Destaca-se a grande presença de jovens neste espaço, o que assinala o compromisso da mocidade com a manutenção da cultura africana, assim como a continuidade das práticas umbandistas. Idealizado por Sebastiana, o Centro São Miguel Arcanjo funcionava, inicialmente, em sua própria residência, contudo, atualmente, possui sede própria e realiza reuniões às segundas, quartas e sextas-feiras, no horário de 20h30min e são abertas ao público. Os participantes relatam dificuldades diversas para a concretização das atividades idealizadas, entre elas, destacam, especialmente, as de ordem financeira, que, não raro, comprometem a manutenção do Centro e o cotidiano de seus praticantes. Alguns assinalam a própria localização do Centro como um empecilho, pois as empresas de ônibus responsáveis por realizar o percurso entre o centro da cidade e o bairro Santa Efigênia disponibilizam poucos horários à noite e aos finais de semana. Há, ainda, os obstáculos de ordem pessoal, como a dificuldade encontrada pelos médiuns para conciliar a rotina doméstica com as práticas que empreendem no São Miguel.

Os participantes destacam a carência de incentivos à prática da Umbanda, sendo este oferecido, em geral, apenas pela própria família. Não há recursos provenientes de quaisquer órgãos públicos ou privados, sendo o São Miguel uma entidade mantida pelos recursos dos próprios membros. Apesar das mazelas vivenciadas, os umbandistas produzem vários eventos ao longo do ano, ocasiões em que podemos perceber a exuberância da cultura produzida neste local, onde destacamos a opulência das vestimentas e a suntuosidade dos adereços, cuidadosamente fixados no espaço.

Observamos o desinteresse dos órgãos ligados à cultura em relação a estes espaços que são, sobretudo, locais de práticas culturais. O preconceito tem sido, dentre todos os obstáculos, o maior desafio a enfrentar, segundo todos os praticantes. Este estaria evidente na forma como a sociedade aborda o grupo e na maneira como os órgãos públicos compreendem o espaço. Para M. d. S, umbandista há cinquenta anos, os lafaietenses não percebem a Umbanda como religião, mas ainda como feitiçaria, (culto ao mal), o que contrasta com o que ela verdadeiramente é e impacta diretamente na forma como lhe assediam. Se questionada acerca da possibilidade de abandonar seu



culto, a participante nega de forma veemente e afirma “Eu gosto muito do que faço e amo muito fazê-lo”.

Ao longo de cinco décadas como umbandista, o momento mais marcante teria sido “o dia de minha camarinha, o dia em que eu me deitei para o santo. Eu tinha vinte e sete anos”. Ao longo deste percurso, vários momentos se eternizaram na memória, contudo, o que mais se evidencia, é a saudade daqueles que a iniciaram nos estudos e práticas da Umbanda. A gratidão está impressa no discurso ao rememorar os momentos ao lado de seus mestres, identificados como exemplos e, dentre eles, pontua a importância de seus pais, como baluartes desta tradição; os pais seriam os maiores incentivadores. Quanto inquirida acerca do futuro, M. d. S. expõe que sua maior expectativa é de que “possamos manter de maneira firme essa filosofia, a qual nós dedicamos de corpo e alma, para que ela possa prosseguir cada vez mais forte e segura”. A entrega de si é algo que caracteriza o exercício desta religião e que se desprende do relato da médium marcado pela emotividade. Ser umbandista, em suas palavras, é “uma realização pessoal muito grande, pois através da umbanda posso estar sempre estendendo a mão àquelas pessoas que precisam, o que me traz uma satisfação pessoal indescritível”.

O Candomblé possui, igualmente, forte tradição no município, presente, especialmente, no Abassá de Xapanã e Belo Oyá, fundado há trinta anos e dirigido, atualmente, por Mameto Denguesy. O grupo possui, aproximadamente, vinte e cinco membros, com idades entre onze e setenta anos, e se reúne no bairro São Dimas, todas as segundas-feiras, com eventos abertos ao público. Seus componentes objetivam “fazer a caridade através de atendimentos espirituais” e assinalam a carência de incentivos por parte de toda a sociedade, assim como o forte preconceito do qual são vítimas, o que inclui a difícil convivência com os vizinhos que censuram o Candomblé, de formas agressivas, não raro. Makota Guialomin, candomblecista há trinta e dois anos, explica que o Candomblé é “amor à natureza, aos orixás e à energia que movimenta a vida” e que o terreiro pode ser entendido como “templo sagrado onde se cultuam os orixás”. Destaca, sobretudo, o respeito aos ancestrais e informa que o “Candomblé veio da África, por meio dos escravos, onde seu culto representa nações diferentes”. Há, neste



grupo, uma proposta de manutenção da identidade africana, o que pode ser, igualmente, observado na fala de N. d. S. que explica, “No Candomblé há os Orixás (Nação Keto), Inkises (Nação Angola) e Voduns (Nação Jeje). Apenas a nomenclatura se modifica, pois eles representam o mesmo ser e não falam em terra senão através do jogo de búzios ou por meio dos Erês, que são crianças que incorporam o médium para trazer o recado do orixá”.

O Abassá de Xapanã e Belo Oyá mantém, como tradição, o uso dos idiomas Iorubá e Kimbundo e, a fim de educar as novas gerações, o grupo promove oficinas para o ensino e a divulgação destas línguas. Aberto a novos integrantes, o Abassá recebe há dois anos o jovem A. C., que demonstra grande comprometimento com as atividades, segundo ele, o que o cativou foi, “primeiramente a simplicidade e simpatia de seus adeptos. Eu já tive experiências com o Cristianismo, fui batizado na Igreja Católica, frequentei o Catecismo, e já fui fervoroso adepto, tendo inclusive uma madrinha falecida que era ministra da Eucaristia. Também fui à Igreja Pentecostal. Mas sempre me sentia vazio, não sendo algo que me correspondia, então a curiosidade e a ansiedade por conhecimentos que me suprissem este vazio me levaram ao Candomblé”.

O jovem relata vários casos de violência devido à prática do Candomblé e, emocionado, comenta o preconceito de que é alvo na instituição em que curso Direito. Afirma, ainda, que deixaria de concluir o curso superior, mas jamais de frequentar o Abassá. Quando questionado acerca o futuro, A. responde que seu “único incentivo é um desejo constante por justiça diante tanta intolerância que acompanhamos nessa caminhada, não um desejo de vingança, mas um desejo de paz, de reconhecimento, de respeito acima de tudo”.

A beleza das práticas ritualísticas vivenciadas neste espaço, assim como o carinho entre os seus membros e a harmonia que impera neste local, contrasta com a visão que a sociedade lafaietense possui destes indivíduos e suas atividades. Alvos de frequentes denúncias, o grupo rememora uma ocasião que lhes causou profundo incômodo. O grupo sofreu duas acusações que, particularmente, provocaram grandes transformações na dinâmica das atividades. A primeira denunciava maus tratos aos animais e a segunda afirmava que o Abassá não possuía infraestrutura adequada para



realizar reuniões e acomodar o elevado número de pessoas que se aglomerava nas datas festivas. Como resposta a estas questões, o Abassá Xapanã de Belo Oyá adequou algumas de suas instalações, de maneira a obter autorização do Corpo de Bombeiros e da Polícia Militar para a continuidade de suas práticas. Entretanto, após este evento, os candomblecistas perceberam que havia a necessidade de maiores informações acerca de seus direitos; não bastava a continuidade das práticas religiosas e culturais, tornava-se premente a politização de seus membros. Por esta razão, foi criado o Grupo Arerê, com o objetivo representar todas as religiões de Matriz Africana no município e, da mesma forma, realizar eventos de maneira a informar a sociedade sobre o que realmente constitui essas práticas religiosas e quais são os direitos de seus praticantes.

O Grupo Arerê é uma instituição cultural comprometida com a difusão da cultura afro-brasileira em todas suas formas de atuação, em estreita vinculação com a religiosidade de matriz africana em Conselheiro Lafaiete. Embora suas atividades sejam empreendidas por indivíduos vinculados aos terreiros de Umbanda e Candomblé, (em sua maioria), o grupo busca estender suas atividades a toda a sociedade lafaietense, tendo como objetivo principal estabelecer o diálogo sobre a religião. Em seus espaços há o fomento a danças africanas; instrumentos tradicionais; comidas típicas e trajes característicos. Estes elementos são referentes às culturas e às histórias das nações africanas de onde partiram muitos negros para trabalharem como escravos no Brasil, tais como Angola, Keto e Jeje. Entre seus componentes, estão pessoas de idades variadas, entre 20 e 70 anos, com formação intelectual também diversificada; identificamos membros com formação superior, assim como lideranças com formação básica. O local de encontro e atividades é o Abassá de Xapanã e Belo Oyá, e tem como principal liderança Mameto Denguesy, embora, no cotidiano, seja Makota Guialomin a pessoa responsável pela articulação entre o grupo e a sociedade.

O Arerê existe há quatro anos e conta com dez membros efetivos. O grupo destaca a carência de incentivos por parte da sociedade e assinala que não há qualquer investimento por parte de instituições públicas ou privadas, sendo as atividades desenvolvidas com recursos oriundos dos próprios membros. Destacamos que o Arerê é uma instituição que não possui fins lucrativos e realiza palestras anuais sobre os direitos



assegurados aos adeptos de cultos tradicionais afro-brasileiros e meio ambiente, como alternativa para a conscientização destes. Segundo N. d. S. a “expectativa é que o Grupo Arêê possa levar conhecimento às pessoas através de palestras e danças tradicionais africanas”. Atualmente o Arêê realiza uma palestra anual a respeito de conscientização sobre direitos assegurados aos Umbandistas e Candomblecistas, no mês de outubro e, em agosto, foi realizado pela primeira vez o Encontro da Juventude de Terreiro – como tentativa de conciliar saberes tradicionais e educação para as relações étnico-raciais. (Silva, 2017)

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

As primeiras etapas de nossa pesquisa demonstraram, conforme as hipóteses traçadas, que existem expressivos *lócus* de fomento à cultura de origem africana em nossa região, assim como um movimento negro articulado. Tais espaços poderiam auxiliar no processo de formação para as relações étnico-raciais, cuja relevância, como espaço formativo não formal, está intimamente relacionada à luta do povo negro. Comprometidos com o trabalho proposto, alunos e professores envolvidos têm se conscientizado sobre a importância de se empreender uma análise mais aprofundada acerca destes elementos culturais, cujas permanências e embates estão embrenhados de elementos históricos e políticos. Esperamos, por meio desta proposta, contribuir com um movimento nacional de afirmação da identidade étnico-racial e da diversidade, assim como do combate à discriminação.

### REFERÊNCIAS

- ABIB, Pedro Rodolpho Jungers. Capoeira Angola. Cultura Popular e o Jogo dos Saberes na Roda. In: *Anais do VIII Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais*. Lisboa: set. 2004.
- AZEVEDO, Célia Maria Marinho de. *Onda Negra, Medo Branco: o negro no imaginário das elites - século XIX*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987, 267 p.
- BASTIDE, Roger. *As Américas Negras: as civilizações africanas no Novo Mundo*. São Paulo: Difel, 1974.
- \_\_\_\_\_. *As Religiões Africanas no Brasil: contribuição a uma sociologia das interpenetrações de civilizações*. São Paulo: Pioneira-Edusp, 1971.





CAIMI, Flávia Eloísa. “O Livro Didático: algumas questões”. In: DIEHL, Astor Antônio (Org.). *O Livro Didático e o Currículo de História em Transição*. Passo Fundo: Ediupf, 1999, pp. 23-109.

CARDOSO, Fernando Henrique. *Capitalismo e Escravidão no Brasil Meridional: o negro na sociedade escravocrata do Rio Grande do Sul*. São Paulo: Difel, 1962, 339 p.

CASTRO, Hebe Maria Mattos de. *Das Cores do Silêncio: os significados da liberdade no sudeste escravista - Brasil, séc. XIX*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1995, 426 p.

CHAKRABARTY, Dipesh. “The Time of History and The Time of Gods”. In: LOWE, Lisa e LLOYD, David (Org.). *The Politics of Culture in the Shadow of Capital*. Durham: Duke University Press, 1997, pp. 15-60.

CHALHOUB, Sidney. *Visões da Liberdade: uma história das últimas décadas de escravidão na corte*. São Paulo: Companhia das Letras, 1999, 287 p.

CHANDAVARKAR, Rajnarayan. “ ‘The Making of the Working Class’: E. P. Thompson and Indian History”. *History Workshop Journal*, nº 43, 1997, pp. 177-196.

CHIZIANE, Paulina. Niketche. Um história de poligamia [2002]. São Paulo: Companhia das letras, 2004.

COSTA, Emília Viotti da. *Da Senzala à Colônia*. São Paulo: Livraria Ciências Humanas, 1982.

COUTO, MIA. *Um Rio Chamado Tempo Uma Casa Chamada Terra*. Companhia das Letras, 2004.

\_\_\_\_\_. *Terra Sonâmbula*. Alfragide: Leya, 1992.

CRAEMER, Willy de, VANSINA, Jan e FOX, Renée C. “Religious Movements in Central Africa: a theoretical study”. *Comparative Studies in Society and History*, 18:4, 1976, pp. 458-475.

DARNTON, Robert. *O Beijo de Lamourette: mídia, cultura e revolução*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995, 330 p.

DIAS, Luciana de Oliveira; ALMEIDA, Natália Rita de. EDUCAÇÃO ATRAVÉS DOS AGOGÔS, ATABAQUES E PANDEIROS: UM ESTUDO DO SAMBA DE RODA GOIANO EM PERSPECTIVA INTERDISCIPLINAR. *Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)*, [S.l.], v. 9, p. 111-126, dez. 2017. ISSN 2177-2770. Disponível em: <<http://abpnrevista.org.br/revista/index.php/revistaabpn1/article/view/444>>. Acesso em: 22 maio 2018.

FERNANDES, Florestan. *A Integração do Negro na Sociedade de Classes*. São Paulo: Ática, 3 Ed., 1978, 2 Vol.

FONSECA, Selva Guimarães. *Didática e Prática de Ensino de História: experiências, reflexões e aprendizados*. Campinas: Papirus, 2003, 255 p.

GEERTZ, Clifford. *A Interpretação das Culturas*. Rio de Janeiro: LTC, s. d., 323 p.



GILROY, Paul. *The Black Atlantic: modernity and double consciousness*. Cambridge: Harvard University Press, 1993.

GOMES, Nilma Lino. Relações Étnico-Raciais, Educação e Descolonização de Currículos. *Currículo sem Fronteiras*, v.12, n.1, pp. 98-109, Jan/Abr 2012.

GORENDER, Jacob. *O Modo de Produção Escravista-Colonial*. São Paulo: Ática, 4 Ed. , 1985.

IANNI, Otávio. *Raças e Classes Sociais no Brasil*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1966.

LARA, Sílvia Hunold. “Blowin’ in the Wind: E. P. Thompson e a experiência negra no Brasil”. *Projeto História*, nº 12, 1995, pp. 43-56.

\_\_\_\_\_. *Campos da Violência: escravos e senhores na Capitania do Rio de Janeiro, 1750-1808*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

\_\_\_\_\_. “Escravidão, Cidadania e História do Trabalho no Brasil”. *Projeto História*, nº 16, 1998, pp. 25-38.

LINEBAUGH, Peter. “What If C. L. R. James Had Met E. P. Thompson in 1792?”. In: BUHLE, Paul (Org.). *C. L. R. James: his Life and Work*. London: Alison & Busby, 1986, pp. 212-219.

\_\_\_\_\_. “Todas as Montanhas do Atlântico Estremeceram”. *Revista Brasileira de História*, nº 6, 1983, pp. 7-46.

\_\_\_\_\_ e REDIKER, Marcus. *The Many-Headed Hydra: sailors, slaves, commoners and the hidden history of the Revolutionary Atlantic*. Boston: Beacon Press, 2000.

MACHADO, Maria Helena T. “Em Torno da Autonomia Escrava: uma nova direção para a história social da escravidão”. *Revista Brasileira de História*, 8:16, 1988, pp. 143-160.

MAMIGONIAN, Beatriz Galotti. *África no Brasil: mapa de uma área em expansão*. V. 9 RJ: TOPOI, 2004.

MINTZ, Sidney W. e PRICE, Richard. *The Birth of African-American Culture: an anthropological perspective*. Boston: Beacon Press, 1992, 121 p.

NABUCO, Joaquim. *O Abolicionismo*. Petrópolis: Vozes, 6 Ed., 2000, 172 p.

PRADO Jr., Caio. *Formação do Brasil Contemporâneo: colônia*. São Paulo: Brasiliense, 21 Ed., 1989, 390 p.

PRAKASH, Gyan. “Can the ‘Subaltern’ ride? A reply to O’Hanlon and Washbrook”. *Comparative Studies in Society and History*, 34:1, 1992, pp. 168-184.

\_\_\_\_\_. “Writing Post-Orientalist Histories of the Third World”. *Comparative Studies in Society and History*, nº 32:2, 1990, pp. 383-408.

PRANDI, Reginaldo. *O Brasil com Axé. Candomblé e Umbanda no Mercado Religioso*. *Estudos Avançados*, vol. 18, n. 52.2008.



PRATT, Mary Louise. *Imperial Eyes: travel writing and transculturation*. London: Routledge, 1992.

REGIS, Kátia Evangelista; SENGULANE, Hipólito. A A LEI Nº 10.639/2003 NO BRASIL E O PLANO CURRICULAR DO ENSINO BÁSICO (2003) EM MOÇAMBIQUE: POLÍTICAS PÚBLICAS COM INTENCIONALIDADES DE INSERÇÃO DA DIVERSIDADE NOS CURRÍCULOS ESCOLARES. *Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)*, [S.l.], v. 9, n. 23, p. 171-193, nov. 2017. ISSN 2177-2770. Disponível em: <<http://abpnrevista.org.br/revista/index.php/revistaabpn1/article/view/213>>. Acesso em: 17 maio 2018.

ROSALDO, Renato. "Putting Culture Into Motion". In: *Culture & Truth: the remaking of social analysis – with a new introduction*. Boston: Beacon Press, 1993, pp. 91-108.

SAHLINS, Marshall. *Cultura na Prática*. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 2004, 680 p.

SAID, Edward W. *Cultura e Imperialismo*. São Paulo: Companhia das Letras, 1999, 459 p.

\_\_\_\_\_. "Foreword". In: GUHA, Ranajit e SPIVAK, Gayatri Chakravorty (Orgs.). *Selected Subaltern Studies*. New York. Oxford University Press 1998, pp. v-ix.

\_\_\_\_\_. *Orientalismo: o oriente como invenção do ocidente*. São Paulo: Companhia das Letras, 1996, 370 p.

SILVA, Wagner da. "Viva Rei, Viva Rainha, Viva Também seu Capitão. A Família do Congado em Conselheiro Lafaiete". (Dissertação de Mestrado) SP/ Mackenzie: 2008.

SILVA, Alene Chagas da et al. RELIGIÃO E PATRIMÔNIO: A APROPRIAÇÃO DO PATRIMÔNIO CULTURAL IMATERIAL DE MAZAGÃO VELHO-AP PELA ESCOLA. *Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)*, [S.l.], v. 9, p. 127-151, dez. 2017. ISSN 2177-2770. Disponível em: <<http://abpnrevista.org.br/revista/index.php/revistaabpn1/article/view/428>>. Acesso em: 22 maio 2018.

SLENES, Robert W. "Lares Negros, Olhares Brancos: histórias da família escrava no século XIX". *Revista Brasileira de História*, nº 16, 1988, pp. 189-203.

\_\_\_\_\_. "Malungu, Ngoma Vem!: África Encoberta e Descoberta no Brasil". *Cadernos do Museu da Escravatura*, nº 1, 1995, pp. 5-24.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. "Subaltern Studies: deconstructing historiography". In: GUHA, Ranajit e SPIVAK, Gayatri Chakravorty (Orgs.). *Selected Subaltern Studies*. New York: Oxford University Press, 1998, pp. 3-32.

STERN, Steve. "Africa, Latin America and the Splintering of Historical Knowledge: from fragmentation to reverberation". In: *Confronting Historical Paradigms: peasants, labor and the capitalist world system in Africa and Latin America*. Madison: University of Wisconsin Press, 1993, pp. 3-20.



ZERBO, Joseph (Org). História geral da África, Vols I ao VIII. – 2.Ed. rev. – Brasília : UNESCO, 2010.

*Recebido em setembro de 2017  
Aprovado em dezembro de 2017*

748