

# **LOAS, TAMBORES E GONGUÊS: A INTERCULTURALIDADE DO MARACATU DE BAQUE VIRADO PERNAMBUCANO, NA PERSPECTIVA DE UMA EDUCAÇÃO PARA A IGUALDADE RACIAL**

*Loas, Tambores e Gonguês: A Interculturalidade do Maracatu de Baque Virado Pernambucano, na Perspectiva de uma Educação Para a Igualdade Racial*

Anderson Pereira Ramalho<sup>1</sup>, Denise Botelho  
1. aramalho29@hotmail.com

## **Resumo**

Uma das grandes conquistas da comunidade afro-brasileira, e de todos aqueles que defendem uma sociedade mais igualitária e antirracista para o Brasil, foi a promulgação da Lei 10.639/03, que alterou a Lei 9.394/1996, instituindo a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afrobrasileira e africana em todo o país. No entanto, a aplicação dessa Lei nas unidades de ensino ainda se restringe a poucas ações isoladas. Constatação realizada no campo dessa pesquisa, que se deu em duas frentes de trabalho. A primeira, por meio de questionário aplicado a docentes, inscritos como membros de grupos sociais da internet, por sua vez fechados a professores das redes públicas municipais, e da rede estadual de Pernambuco, atuantes em instituições de ensino da Região Metropolitana do Recife. E a segunda, por meio de observação participante, a partir do trabalho de dois monitores do Programa Mais Educação de Jaboatão. Dessa forma, identificar e analisar o Maracatu de Baque Virado pernambucano, como uma importante manifestação cultural, e de grande potencial instrumental-pedagógico, para contribuir com processo de ensino e aprendizagem da cultura afro-brasileira e africana na educação básica, é o principal objetivo do trabalho. Acredita-se no Maracatu Nação como uma possibilidade educativa que colabore com o professor na implementação de uma educação étnico racial, devido ao poder transformador que essa manifestação da cultura popular, se fez demonstrar no trabalho, e, na vida, de monitores e jovens atendidos pelo Programa Mais Educação de Jaboatão. Essa pesquisa compreende “uma estratégia que vai além da transformação da descolonização, ou seja, supõe também construção e criação. Sua meta é a reconstrução radical do ser, do poder e do saber” (OLIVEIRA; CANDAU, 2010). Parte da hipótese que a falta de informações acerca da cultura popular brasileira, e do pertencimento étnico ligado a esta cultura, como o Maracatu de Baque Virado, consista em uma barreira que dificulta a efetivação de ações para o cumprimento da Lei 10.639/03. Os aportes teóricos que sustentam essa pesquisa são os estudos sobre a interculturalidade e a pedagogia decolonial, e sobre as identidades. Para dar suporte as ideias relacionadas a interculturalidade e a pedagogia decolonial usaremos os estudos de Candau (2008, 2009), e Oliveira (2010). Para as questões de identidade serão usados os estudos de Hall (2013), Woodward (2013), Tomaz Tadeu (2013) e Castells (2006). Para a construção desse argumento, optou-se por uma pesquisa qualitativa, que adotou o método etnográfico para o campo. Contempla-se na análise questionários, entrevistas semiestruturadas gravadas em áudio e vídeo, fotografias e dados estatísticos. As pessoas ligadas a coleta de informações são professores da rede pública do Grande Recife e monitores do Programa Mais Educação de Jaboatão. Dentre as descobertas, fica evidente que ainda falta informação para os professores implementarem a Lei 10.639/03 em suas práticas, e

que o maracatu de baque virado, ou nação, atrai e aproxima os jovens para uma busca sobre suas africanidades, a partir da música, das loas, tambores e gonguês.

Palavras-Chave: Maracatu de baque virado; cultura afro-brasileira e africana; Lei 10.639/03; pedagogia decolonial; interculturalidade.

## Abstract

One of the greatest achievements of African-Brazilian community, and all those who defend a more egalitarian and antiracist society to Brazil, was the proclamation of the Law 10.639 / 03, which changed the Law 9.394 / 1996, instituting compulsory education of History and Afro-Brazilian and African culture throughout the country. However, the application this Law in educational units is still restricted to a few isolated actions. This research took place on two fronts: The first, through a questionnaire applied to teachers, enrolled as members of the Internet social groups in turn closed to public municipal networks teachers, and of the state teachers of Pernambuco, active in educational institutions from Metropolitan Region of Recife. And the second, through participant observation, from the work of two monitors of More Education Program from Jaboatão. In this way, identify and analyze the “Maracatu de Baque Virado in Pernambuco, as an important cultural event, and great instrumental-pedagogical potential to contribute to teaching and learning process of African-Brazilian culture and African in basic education, it is the main objective of the work. It is believed the National Maracatu an educational opportunity to work with the teacher in the implementation of racial ethnic education due to the transforming power that the manifestation of popular culture, it demonstrated for work and for life, monitors and young served by the program More Education Jaboatão. This research includes “a strategy that goes beyond the transformation of decolonization, that is also supposed construction and creation. Its goal is the radical reconstruction of the being, power and knowledge”(OLIVEIRA; CANDAU, 2010). Part of the hypothesis that the lack of information about Brazilian popular culture, and ethnic belonging linked to this culture, such as “Maracatu de Baque Virado”, consists of a barrier that hinders the effective actions for the fulfillment of the Law 10.639 / 03. The theoretical framework gives support to this research are studies of interculturalism and decolonial pedagogy, and on identities. To support the ideas related to interculturalism and pedagogy decolonial will use the studies of Candau (2008, 2009) and Oliveira (2010). To the identity issues will be used studies of Hall (2013), Woodward (2013) Tomaz Tadeu (2013) and Castells (2006). For the construction of this argument, it was decided of a qualitative research, which adopted the ethnographic method to the field. It includes the questionnaires analysis, semi-structured interviews recorded in audio and video, photographs and statistics. People involved the collection of information are public school teachers in the Greater Recife and monitors of More Education Program Jaboatão. Among the findings, it is evident that there is still information to teachers implement the Law 10.639 / 03 in their practices, and the “Maracatu de Baque Virado”, or nation, attracts and brings young people to a search of their Africanities, from the music, loa, drums and gonguês.

Key words: Maracatu de Baque Virado; African-Brazilian culture and African; Law 10,639 / 03; decolonial pedagogy; interculturalism.

## Introdução

Um ritmo marcante cadenciado por tambores que por si só denotavam energia e fantasiavam o imaginário. Entoadado por cânticos ímpares, cheios de história e louvação, que dependendo da tradição podem ser de baque virado ou de baque solto, profano ou religioso, rural ou urbano. Independente de denominação ou herança, o maracatu representava uma das manifestações culturais mais atuantes do cenário cultural pernambucano.

O Maracatu de Baque Virado, negligenciado por boa parte da mídia e da sociedade do Estado em épocas passadas, por se tratar de uma expressão da cultura popular de herança africana, e por ter forte relação com as religiões dessa matriz, composta por grupos marginalizados pelo contexto social e eurocêntrico, formalizado em Pernambuco há séculos por suas elites. Nos anos noventa, com toda a exposição advinda dos grupos de dança, dos cliques musicais, financiados

por grandes gravadoras, filmes e peças teatrais, o maracatu se transformou em um símbolo para uma assim compreendida, neopernambucanidade aflorada.

Um movimento musical, ou melhor, como preferiam chamar seus líderes, uma cena cultural, colocou a figura do caboclo de lança, do maracatu de baque solto, e o ritmo cadenciado das afaias, os tambores feitos de madeira, couro e cordas, usados nos maracatus de baque virado, a serviço das letras sociais e críticas do Manguebeat. Um Movimento musical idealizado na década de 1990 por Francisco de Assis França, o Chico Science, e Fred 04, líder da banda Mundo Livre S.A (TELES, 2000).

Com a cena mangue o maracatu se propagou e extrapolou todas as fronteiras:

Geográficas, com a ideia da antena parabólica fincada na lama, ecoando sons e vibrações para fora de Pernambuco e do Brasil. Momento que coincidiu com a propagação da internet, instrumento tecnológico que facilitou a divulgação das bandas da cena mangue, e dos grupos de cultura popular que as influenciavam, fazendo o maracatu nação, o rural, e várias outras expressões da cultura popular pernambucana, chegarem a outras regiões, estados, e até países, que passavam a contratar shows, e a formar grupos de maracatu de baque virado, tendo as nações de Maracatu de Pernambuco como referências;

Sociais, com a participação de jovens e adultos, vindos das elites e das classes médias recifenses, para dentro dos espaços e das comunidades periféricas que possuíam representatividade na cultura popular. Onde os festivais de música, gravadoras e produtoras passaram a dar atenção, e levar esses grupos, a participar de eventos importantes no Brasil e no mundo;

Culturais, onde as chamadas tribos urbanas do Recife da década de 1990 passaram a enxergar o maracatu como uma importante manifestação cultural do Estado, que podia, e deveria, fazer parte da grade de atrações de festivais de música e cinema.

E até políticas, com leis de valorização, preservação da cultura popular, e reconhecimento de seus mestres. Diversas alas partidárias passaram a se aproximar dos grupos, por reconhecer que estes conquistaram grande respeito e aceitação da sociedade. No entanto, toda essa exposição dividiu opiniões.

De um lado os críticos da cultura tradicional, formada por mestres, jornalistas, músicos, professores e pesquisadores, de forte tendência armorial, movimento de valorização da cultura popular criado por Ariano Suassuana, pregavam a preservação original da expressão cultural com grande apreço por todos os rituais e tradições que envolvem essa expressão. E de outro, uma massa encantada pela música, dança e visual dessa manifestação, sedentos por se envolver com o ritmo, sem grandes responsabilidades socioculturais, apenas uma grande vontade de participação artística.

Ciente das diversas opiniões em torno da importância cultural dessa manifestação popular pernambucana, o objetivo geral dessa pesquisa é apresentar o Maracatu de Baque Virado, também conhecido como Maracatu Nação, como uma manifestação popular de grande potencial pedagógico, para colaborar na forma de instrumento didático facilitador do trabalho dos professores na implementação da Lei 10.639/03, que obriga escolas da rede pública e privada de todo o território nacional, a trabalhar com a História e a Cultura Africana e Afro Brasileira.

Os objetivos específicos da pesquisa são:

1. Reconhecer o maracatu nação como uma manifestação cultural de grande potencial instrumental-pedagógico.
2. Identificar no maracatu de baque virado pernambucano as heranças culturais de matriz africana, percebendo o traço lusitano que permeia este espaço, sob a perspectiva da interculturalidade.

Mas por que o maracatu urbano de Pernambuco pode ser considerado uma manifestação da cultura popular nordestina capaz de se transformar em uma potencial alternativa pedagógica para o estudo da cultura afro brasileira? Que elementos de herança lusitana transitam nesse território? De que forma o maracatu de baque virado pode ser inserido no currículo da disciplina de História do Ensino Fundamental? E que contribuições pedagógicas, dois monitores do Programa Mais Educação podem trazer para a inserção da História e Cultura Afro Brasileira a partir de suas experiências com o Maracatu Nação? Essa rica manifestação cultural de

Pernambuco, surgida a partir das festividades de Coroação dos Reis do Congo, que traz em sua formação elementos do cristianismo católico lusitano, e formas de expressão musical e coreográfica de nações africanas.

O que justifica essa pesquisa é a necessidade que se faz presente de trazer outras perspectivas para inserção da cultura afro brasileira no cotidiano escolar. É criar um espaço onde o conhecimento popular possa se articular com o chamado saber formal, com uma educação antirracista e lúdica, onde os estudantes e professores(as) tenham a oportunidade de experimentar o contato com o som, o ritmo, o corpo, a natureza, sua ancestralidade (...).

Perceber que seres humanos, precisam de seres humanos, e que o ódio que permeia a guerra pode ser substituído pelo amor que celebra a vida. Contribuir com a sociedade e a academia a partir de uma reflexão sobre o fazer cultura, que vem sendo realizado por monitorias do Programa Mais educação. Descobrimos no maracatu de baque virado, essa rica tradição pernambucana de raízes africanas, um potencial aliado pedagógico para implementação da Lei 10.639/03.

## Referencial Teórico

Nas aulas dos monitores do Programa Mais Educação, que oferecem o maracatu de baque virado em seus ensinamentos percussivos, percebe-se uma possibilidade de quebra com o tradicional modelo moderno-colonial de escola conforme realidade observada em campo.

Neste sentido, o pesquisador Janssen Felipe da Silva afirma que,

A geopolítica moderno-colonial da educação é alicerçada na Colonialidade. A meu ver, uma das principais instituições moderno-colonial é a escola. A Educação Bancária materializada na Pedagogia do Opressor denunciada por Freire é a expressão mais concreta da Colonialidade Educacional. Na Modernidade todos e todas têm que ir a escola. Hoje em dia os sujeitos ingressam no sistema de ensino mais cedo e passam mais tempo, alias passam toda vida com a ideia de formação continuada. Como a lógica predominante que move, estrutura e materializa a escola é da Colonialidade, há uma contínua força de conformação dos sujeitos aos interesses da sociedade moderna/capitalista/colonial. Destaco ainda que na mesma escola há forças Decoloniais que, ao longo do tempo, vêm se estruturando e evidenciando as contradições da Colonialidade, um exemplo é a luta pela educação das relações étnico-raciais que tem se intensificado nos últimos anos. (SILVA, 2013, p. 08).

As palavras de Janssen refletem sobre essa necessidade urgente que uma educação descolonizadora precisa estabelecer com os seres humanos que permanecem nesse espaço social chamado escola. Para ele "os povos historicamente subalternizados se refizeram na urgência da sobrevivência. A cultura e a educação têm um papel imprescindível na resistência às imposições coloniais e na proposição de formas outras de vida" (SILVA, 2013, p. 08 e 09).

São essas formas outras de vida que uma educação para a igualdade racial, pode, e deve, buscar em manifestações da cultura popular, como no maracatu nação, uma outra maneira de ver a vida, de ver o mundo, de pensar a escola.

Essa inquietude com o que se convencionou chamar moderno, ou melhor, modernidade, um modelo ocidental e eurocêntrico, advém da constatação de que a escola que se apresenta ao sujeito colonial, não o(a) contempla. Se cabe a escola libertar, como essa libertação se fará com uma educação que aprisiona? Como bem já falou certo dia, o homem do campo e cordelista Biu, da Federação dos Trabalhadores na Agricultura do Estado de Pernambuco, após ler e se encantar com a Pedagogia da Autonomia, do mestre Paulo Freire: Só se liberta quem se auto libertou.

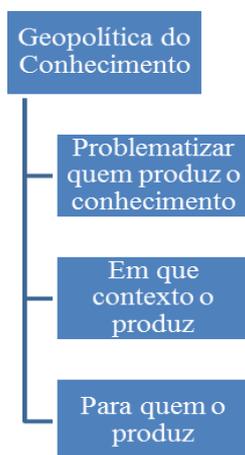
Acredita-se que essa auto libertação seja possível com uma escola que rompa com as amarras do colonialismo e da colonialidade. Este colonialismo, afirma o pesquisador Boaventura de Sousa Santos, foi uma violência matricial,

Esta violência nunca foi incluída na auto-representação da modernidade ocidental porque o colonialismo foi concebido como missão civilizadora dentro do marco historicista ocidental nos termos do qual o desenvolvimento europeu apontava o caminho ao resto do mundo [...]. O fim do colonialismo enquanto relação política não acarretou o fim do colonialismo enquanto relação social, enquanto mentalidade e forma de sociabilidade autoritária e discriminatória. (SANTOS, 2008, p. 27 e 28).

Boaventura acredita que "a perspectiva pós-colonial parte da ideia de que, a partir das margens ou das periferias, as estruturas de poder e de saber são mais visíveis" (SANTOS, 2008,

p. 28). Sendo assim, segundo Boaventura, essa perspectiva apresenta grande interesse pela geopolítica do conhecimento, sintetizada no organograma hierárquico.

FIGURA 01: Organograma Hierárquico da Geopolítica do Conhecimento:



De fato essa é uma linha de pensamento interessante para uma escola que se propõe trabalhar uma educação para a igualdade racial.

Outro conceito estudado por Boaventura é o de pós-modernidade. Boaventura afirma, ao transitar do campo epistemológico para o campo social e político que,

O conceito de pós-modernidade que propunha tinha pouco a ver com o que circulava tanto na Europa como nos EUA. Este último incluía na sua recusa da modernidade - sempre pensada como modernidade ocidental - a recusa total dos seus modos de racionalidade, os seus valores e grandes narrativas que os transformava em faróis de transformação social emancipatória. Ou seja, o pós-modernismo nessa acepção incluía na crítica da modernidade e própria ideia de pensamento crítico que ela tinha inaugurado. Por esta via, a crítica da modernidade redundava paradoxalmente na celebração da sociedade que ela tinha conformado. (SANTOS, 2008, p. 26 e 27).

Boaventura defende a radicalização da crítica em relação à modernidade ocidental. Sua proposta de pensamento vislumbra uma nova teoria crítica. Uma teoria que contraria a teoria crítica moderna, pois entende que não se deve transformar o pensamento emancipador da sociedade em uma nova forma de opressão social. Ideia possível de se perceber na teoria crítica moderna. Ainda segundo Boaventura, "os valores modernos da liberdade, da igualdade e da solidariedade" são de fato fundamentais, "tão fundamentais quanto a crítica das violências que se cometeram em nome deles" (SANTOS, 2008, p. 27).

Neste sentido, intelectuais oriundos da diáspora negra ou migratória, como Gayatri Chakravorty Spivack, já citada anteriormente, que apresenta estudos sobre a subalternidade presente no silenciamento das mulheres indianas, e Stuart Hall, com uma abordagem crítica e complexa sobre o conceito de identidade e diferença, são referências que dão um consistente aporte teórico para elaboração de ações práticas, com foco em uma pedagogia descolonizadora.

Stuart Hall traz em seus estudos uma reflexão importante sobre o pós-modernismo. Segundo o estudioso jamaicano,

As perspectivas que teorizam o pós-modernismo têm celebrado, por sua vez, a existência de um "eu" inevitavelmente performativo. Tem-se delineado, em suma, no contexto da crítica antiessencialista das concepções étnicas, raciais e nacionais da identidade cultural e da "política da localização", algumas das concepções teóricas mais imaginativas e radicais sobre a questão da subjetividade e da identidade. Onde está, pois, a necessidade de mais uma discussão sobre a "identidade"? Quem precisa dela? (HALL, 2013, p. 103).

Hall defende a ideia de que existem duas formas de se pensar a subjetividade da identidade a partir de uma perspectiva pós-modernista. A primeira forma se dá a partir da observação da existência de algo que distingue a crítica desconstrutiva. Remete a uma ideia que não pode ser

pensada de forma antiga, "mas sem a qual certas questões-chave não podem ser sequer pensadas" (HALL, 2013, p. 103).

A segunda forma se refere a "observar onde e em relação a qual conjunto de problemas emerge a irredutibilidade do conceito de identidade". Hall explica que existe uma relação entre o "elemento ativo da ação individual e o contexto dos movimentos políticos em suas formas modernas", principalmente a política em sua localização. A ideia é a necessidade que se faz presente, de uma teoria que leva a uma prática crítica.

Para Hall, "o fundamental, nessa perspectiva, é pensar o sujeito em uma nova posição, deslocado do interior do paradigma. É a tentativa de rearticulação do sujeito e práticas críticas do discurso". A ideia é que assim, a complexidade da identidade volte a aparecer e a tecer novas possibilidades. Em suma, Hall defende que, "resta-nos buscar compreensões tanto no repertório discursivo quanto no psicanalítico, sem nos limitarmos a nenhum deles [...]. A identificação é, pois um processo de articulação, uma saturação, uma sobredeterminação, e não uma subsunção" (HALL, 2013, p. 105 e 106).

De fato a compreensão da identidade, no contexto da pós-modernidade, se dá a partir de um conjunto de elementos conceituais complexos, que relacionam atores de ordem individual e coletiva, para o cerne dessa construção social e psicológica.

Para o pesquisador Manuel Castells,

No que diz respeito a atores sociais, entendo por identidade o processo de construção de significado com base em um atributo cultural, ou ainda um conjunto de atributos culturais inter-relacionados, o(s) qual(ais) prevalece(m) sobre outras fontes de significado. Para um determinado indivíduo ou ainda um ator coletivo pode haver identidades múltiplas. No entanto, essa pluralidade é fonte de tensão e contradição tanto na auto-representação quanto na ação social. Isso porque é necessário estabelecer a distinção entre a identidade e o que tradicionalmente os sociólogos têm chamado de papéis, e conjunto de papéis. (CASTELLS, 2006, p. 22).

Castells enfatiza que esses tradicionais papéis organizam funções, enquanto as identidades organizam significados. Elas constituem, na sua visão, fontes de significados para seus atores. E são elaboradas a partir de um processo de individualização. Ele afirma que embora possam surgir por intermédio de instituições dominantes, como a igreja e a família, "somente assumem tal condição quando e se os atores sociais as internalizam, construindo seu significado com base nessa internalização" (CASTELLS, 2006, p. 23).

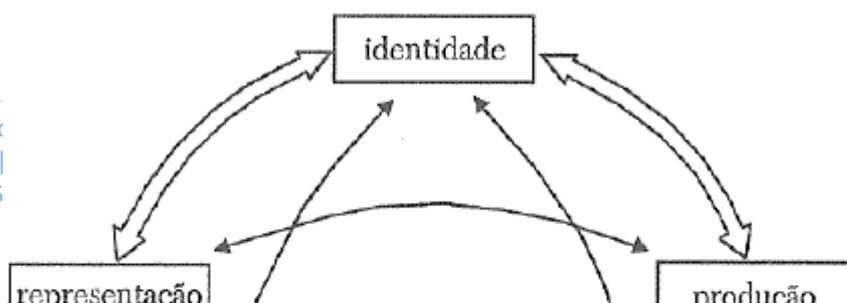
As identidades surgem das experiências de cada um(a) consigo mesmo(a), e com as interferências reais e imaginárias do espaço a sua volta. Já as identidades coletivas, quem as constrói, e, para que, segundo Castells, "são em grande medida os determinantes do conteúdo simbólico dessa identidade, bem como de seu significado para aqueles que com ela se identificam ou dela se excluem" (CASTELLS, 2006, p. 23 e 24).

Em um diálogo com Hall, Kathryn Woodward traz questionamentos sobre a importância do conceito de identidade, sem deixar de destacar a diferença como uma outra questão fundamental para as relações sociais.

Para Kathryn, existe um centro de discussão concentrado na tensão entre o essencialismo e o não essencialismo. Fundamentado na história e na biologia, a política, ao abordar o essencialismo, por vezes, segue em busca de "verdades" advindas do passado, ou das ciências, onde o corpo é um território demarcado. Já os grupos étnicos, religiosos ou nacionalistas, "reivindicam uma cultura ou uma história comum como o fundamento de sua identidade" (WOODWARD, 2013, p. 15). Fica claro que o essencialismo pode assumir formas variadas em busca de uma identidade.

Ao analisar identidade e representação, Woodward afirma que o "circuito da cultura", esquema representado na figura 3, desenvolvido por Paul du Gay, Stuart Hall, Linda Janes, Hugh Mackay e Keith Negus, traz a ideia de que "a representação inclui as práticas de significação e os sistemas simbólicos por meio dos quais os significados são produzidos, posicionando-nos como sujeito" (WOODWARD, 2013 p. 17 e 18). Para Kathryn, é através dos significados "produzidos pelas representações" que podemos dar "sentido à nossa experiência e àquilo que somos".

FIGURA 02: O Circuito da cultura, segundo Paul de Gay et al. (1997).



O circuito da cultura foi desenvolvido no intuito de se alcançar uma maior compreensão "de um texto ou artefato cultural". E para isso, segundo Kathryn, "é necessário analisar os processos de representação, identidade, produção, consumo e regulação. Como se trata de um circuito, é possível começar em qualquer ponto" (WOODWARD, 2013 p. 16).

As variadas formas e possibilidades de construção das identidades reflete a complexidade que está por trás dessas construções. No diálogo conceitual com Hall, Kathryn conclui ainda que, uma concepção de identidade cultural, pode se dá a partir de "uma questão tanto de 'tornar-se' quanto de 'ser'. Isso não significa negar que a identidade tenha um passado, mas reconhecer que, além disso, o passado sofre uma constante transformação" (WOODWARD, 2013 p. 28).

Finalmente, Kathryn conclui que,

Esse passado é parte de uma "comunidade imaginada", um comunidade de sujeitos que se apresentam como sendo "nós". Hall argumenta em favor do reconhecimento da identidade, mas não de uma identidade que esteja fixada na rigidez da oposição binária, tal como as dicotomias "nós/eles" [...], ele sugere que, embora construído por meio da diferença, o significado não é fixo" (WOODWARD, 2013 p. 28 e 29).

Ao abordar a produção social da identidade e da diferença, Tomaz Tadeu da Silva traz para o centro da discussão "as questões do multiculturalismo e da diferença". Ele chama atenção para o fato de que, nos últimos anos, multiculturalismo e diferença fazem parte dos debates em torno das teorias educacionais críticas e das pedagogias oficiais. Tadeu observa que essas questões são abordadas como temas transversais, mas questiona a legitimidade dessas questões de conhecimento, pois não existe uma teoria da identidade e da diferença para preencher as lacunas desse campo de discussão.

Tomaz Tadeu afirma que,

Em geral, o chamado "multiculturalismo" apoia-se em um vago e benevolente apelo à tolerância e ao respeito para com a diversidade e a diferença. É particularmente problemática, nessas perspectivas, a ideia de diversidade. Parece difícil que uma perspectiva que se limita a proclamar a existência da diversidade possa servir de base para uma pedagogia que coloque no seu centro a crítica política da identidade e da diferença (SILVA, 2013, p. 73).

A diferença e a identidade, nesta perspectiva de diversidade, segundo Tomaz, "tendem a ser naturalizadas, cristalizadas, essencializadas". Para ele, representa uma posição liberal de tolerância, insuficiente para tratar de um assunto tão complexo e diverso quanto este. Para a existência de uma pedagogia crítica e questionadora, sobre a diferença e a identidade, é

fundamental, configurar "uma pedagogia e um currículo que estivessem centrados não na diversidade, mas na diferença, concebida como processo, uma pedagogia e um currículo que não se limitassem a celebrar a identidade e a diferença". (SILVA, 2013, p. 74). Problematicar essas questões é crucial para Tadeu.

Em suma se percebe que identidade e diferença não se separam, estão unidas de tal forma, que uma depende da outra. "A identidade e a diferença são o resultado de um processo de produção simbólica e discursiva [...], sujeita a vetores de força, a relações de poder. Elas não são simplesmente definidas; elas são impostas; elas são disputas" (SILVA, 2013, p. 81).

## Metodologia

Por se tratar de uma pesquisa qualitativa, o método etnográfico será a forma utilizada no campo. Neste sentido, a ideia inicial, é perceber a dificuldade existente em se trabalhar com a história e a cultura afro-brasileira e africana, apontando-se caminhos que ajudem os(as) professores(as) a vencer, ou pelo menos, minimizar esses entraves.

Mesmo ciente da não necessidade da formulação de hipóteses para este tipo de pesquisa, acredita-se que devido à falta de informações acerca da cultura popular brasileira, e do pertencimento étnico ligado a ela, especificamente, no maracatu de baque virado, sejam observadas tão poucas ações, e grande resistência de professores, em trabalhar essas questões nas salas de aula do Grande Recife. Realidade que fica evidente em depoimentos, e respostas, dadas por docentes, inscritos como membros de grupos sociais da internet, por sua vez fechados a professores(as) das redes públicas municipais, e da rede estadual de Pernambuco, atuantes em instituições de ensino da Região Metropolitana do Recife.

### A Realidade

Em depoimento os(as) professores relataram que existe uma diversidade de abordagens dependendo da atuação de cada professor, sua personalidade etc, que responderam o questionário de acordo com o que acham que acontece na maioria das escolas, e, de fato, a Lei não é cumprida como deveria, mas também que estamos aqui para esse enfrentamento e ressignificar a história do negro no Brasil. Outras posturas porém, eram contrárias a educação para as relações étnico raciais. Alguns responderam que não tinham interesse, ou perguntavam de onde o pesquisador os conhecia, respondendo que era possível contar com ela para tudo, mas não gostava de se envolver nisso, se declarando apolítica, apartidária, sem preconceito, nem homofobia.

Durante a aplicação do questionário, instrumento importante para a presente pesquisa mensurar até que ponto as relações étnico raciais são trabalhadas em sala de aula, e quando são, de que forma costumam ser desenvolvidas, foi retirado da obra Almanaque Pedagógico Afrobrasileiro, da pesquisadora Rosa Margarida de Carvalho Rocha, sobre como as questões raciais e de gênero são abordadas na escola, de um total de quarenta e cinco pessoas pesquisadas, 18 (40,9%) disseram que a trajetória histórica do negro é estudada no Dia da Abolição da Escravatura, em agosto, mês do folclore, e no Dia da Consciência Negra; 13 (29,5%) responderam que é vista como conteúdo, nas várias áreas que possibilitam tratar o assunto; e novamente, 13 (29,5%), afirmaram que não é estudada. Ou seja, no universo de 45 professores, 31 docentes (70,4%), a grande maioria, reconhece que a Lei não vem sendo cumprida como deveria.

A hipótese de que a falta de informações acerca da cultura popular brasileira, e do pertencimento étnico ligado a ela, sejam os entraves para a consolidação da Lei 10.639/03, pode ser reforçada a partir das respostas do questionário da pesquisa de campo, com foco nas questões raciais, onde os docentes convidados a participar da análise, na questão: Como a cultura negra é estudada? De um total de quarenta e cinco pessoas, 20 (45,5%) responderam como parte do rico folclore do Brasil; 14 (31,8%) como um instrumento da prática pedagógica; e 10 (22,7%) quando é assunto da mídia. Em linhas gerais, 30 pessoas (68,2%), reconhecem a falta de informações sobre a cultura negra, reproduzindo apenas uma visão folclorista, ou, o que é pior, repetindo valores e informações disponibilizados pela mídia.

Para reforçar o argumento de que a falta de informações acerca da cultura popular brasileira, e do pertencimento étnico ligado a esta cultura de raiz, por sua vez surgida a partir de um longo processo histórico, social e político, marcado por momentos de disputas e acordos, que envolviam vários sujeitos em defesa de suas existências, seria uma das principais responsáveis pelas dificuldades em si fazer cumprir a Lei 10.639/03, outra questão foi aplicada aos participantes da pesquisa.

Perguntados sobre o que acreditavam ser possível, a escola fazer, para fortalecer o relacionamento, a aceitação da diversidade étnica e o respeito, 60% dos professores(as) responderam que era preciso promover maior conhecimento sobre as heranças culturais brasileiras, sem que parte desses(as), pudessem reconhecer que o orgulho ao pertencimento racial de seus alunos, estivesse dentro desse processo de conhecimento cultural.

O que permite enxergar que a maioria dos docentes, reconhece que a escola ainda está distante do que almeja, em relação ao enfrentamento do racismo, do preconceito, e do cumprimento da Lei 10.639/03, que obriga escolas públicas e privadas, de todo o país, a oferecer em seu currículo o ensino da História e da Cultura Afro-brasileira e Africana.

No total das 16 perguntas do questionário sobre as relações étnico raciais, realizadas por amostragem, junto a 45 docentes inscritos nas redes sociais de professores que atuam na Região Metropolitana do Recife, e considerando-se como repostas, o maior número de alternativas marcadas em torno das questões temáticas abordadas, na perspectiva de análise proposta por fase de desenvolvimento, elaborada pela pesquisadora Rosa Margarida de Carvalho Rocha, chegou-se a 18 pontos. O que indica que os docentes reconhecem que as escolas em que atuam, estão, segundo Rosa Rocha na fase da negação, pois,

Embora a maioria dos professores negue a existência do racismo na sociedade e no ambiente escolar, o assunto começa a ser discutido na sua escola. No currículo, a cultura negra é considerada folclore e a história do povo negro não é exemplo de luta pela cidadania. Na tentativa de amenizar a situação, alguns professores apenas comentam a questão no Dia da Abolição da Escravatura e no Dia da Consciência Negra (ROCHA, 2006).

#### O Achado

No segundo momento, o foco do campo foi estudar o trabalho de duas monitorias do Programa Mais Educação, em suas aulas de percussão, junto aos alunos atendidos por elas. O campo ocorreu dentro de duas escolas municipais de Jaboatão dos Guararapes, Pernambuco. Perceber, desde a chegada dos jovens para as aulas, o espaço em que estas aconteciam, a atenção nas explicações dos monitores, o envolvimento, até o término dos encontros, foram elementos interpretados pela observação participante.

Identificar a forma como eram apresentadas as informações sobre o maracatu, tanto no campo das questões teóricas, ligadas a história, personagens, cânticos, quanto na abordagem prática, no modo de pegar as baquetas, segurar os instrumentos musicais, sentir o ritmo e desenvolver sua musicalidade, até a escolha do elemento percussivo mais instigante. Foram partes significativas da observação da pesquisa nos primeiros contatos com o campo.

Esses são elementos da análise externa que nortearam os passos para o reconhecimento do potencial do maracatu de baque virado como significativo instrumento pedagógico. Com enfoque na interculturalidade, defendida por Candau, e para a compreensão de uma pedagogia decolonial, em defesa da utilização do maracatu de baque virado, como um importante instrumento didático para colaborar com professores da Educação Básica, a fim de implementar ações para o ensino da Cultura e História Africana e Afro-Brasileira na grade curricular da disciplina de História.

O desafio da descolonização dos currículos é uma das metas desse trabalho. Como afirma Nilma Lino Gomes,

Descolonizar os currículos é mais um desafio para a educação escolar. Muito já denunciamos sobre a rigidez das grades curriculares, o empobrecimento do caráter conteudista dos currículos, a necessidade de diálogo entre escola, currículo e realidade social, a necessidade de formar professores e professoras reflexivos e sobre as culturas negadas e silenciadas nos currículos. No entanto, é importante considerar que há alguma mudança no horizonte. A força das culturas consideradas negadas e silenciadas nos currículos tende a aumentar cada vez mais nos últimos anos (GOMES, 2012, p. 102).

Acredita-se, com esse trabalho, ser possível analisar os dados coletados para sugerir o maracatu de baque virado pernambucano, como um potencial instrumento pedagógico para auxiliar os professores da educação básica na implementação da Lei 10.639/03, que obriga as escolas públicas e privadas do Brasil, a inserir nos conteúdos das ciências humanas a História e a Cultura Africana e Afro-Brasileira.

## Resultados

Especificamente neste trabalho, o despertar das identidades, se deu a partir do reconhecimento da força do maracatu de baque virado, como uma possibilidade pedagógica para abordar a história e a cultura africana e afro-brasileira na Escola.

Para isso, como já foi apresentado em capítulos anteriores, identificou-se que uma considerável parcela dos professores, e professoras, das escolas públicas da Região Metropolitana do Recife, reconhecem que a temática africana e afro-brasileira não é trabalhada como deveria.

O questionário fechado, extraído da obra Almanaque Pedagógico Afro-Brasileiro, da pesquisadora Rosa Margarida de Carvalho Rocha, foi usado para mensurar como as questões raciais são abordadas na escola. Percebendo assim, como andam as práticas em torno da educação para as relações raciais, e de que forma o maracatu de baque virado pode vir a colaborar com os professores na implementação de ações em prol de uma educação antirracista, que respeite as identidades e as diferenças, e que esteja em conformidade com a Lei 10.639/03.

Analisados todos os dados obtidos em decorrência da aplicação do questionário fechado, segundo os estudos de Rosa Margarida de Carvalho Rocha, e como já foi comentado em capítulos anteriores, os números apresentado indicam que as escolas públicas da Região Metropolitana do Recife estão na fase da negação.

Mas como avançar para a fase do reconhecimento? Aquele momento em que a escola encontra "o caminho correto, pois reconhece a necessidade urgente de transformar o ambiente em um espaço de luta contra o racismo e a discriminação"(ROCHA, 2006).

A presente pesquisa acredita no maracatu de baque virado como um instrumento pedagógico poderoso para colaborar na implementação de ações em prol do ensino da história e da cultura africana e afro-brasileira, uma manifestação da cultura popular pernambucana capaz de promover momentos de reflexão, e possibilidades de outras abordagens para o enfrentamento do racismo e da discriminação.

No segundo momento do trabalho, duas escolas municipais da Prefeitura do Jaboatão dos Guararapes foram visitadas. Por uma questão de ética na pesquisa (ZALUAR, 2015), vamos chamar de Escola 01, a que primeiro foi visitada, e de Escola 02, a segunda a receber a visita de campo.

Com relação aos monitores, usaremos os termos Monitor A, quando nos referirmos ao participante da Escola 01, e Monitor B, quando estivermos falando do participante da Escola 02.

Reconhecendo a importância das identidades e das diferenças, ao abordar o que foi observado nas escolas e no trabalho dos monitores, não se pode perder de vista que,

A identidade e a diferença não são entidades preexistentes, que estão aí desde sempre ou que passaram a estar aí a partir de algum momento fundador, elas não são elementos passivos da cultura, mas têm que ser constantemente criadas e recriadas. A identidade e a diferença têm a ver com a atribuição de sentido ao mundo social e com disputa e luta em torno dessa atribuição (SILVA, 2013, p. 96).

Para começar nossas análises vamos apresentar o perfil de cada um dos monitores, destacando algumas características pessoais, profissionais e biográficas.

Os monitores A e B possuem histórias de vida diferentes, viveram experiências únicas e trocaram experiências individuais e coletivas ímpares. Suas identidades, que estão sempre em construção, também dialogam com campos sociais, que em um determinado período de suas vidas será aplicado na sua forma de ver o mundo e de se relacionar com ele. Como afirma Woodward,

Os indivíduos vivem no interior de um grande número de diferentes instituições, que constituem aquilo que Pierre Bourdieu chama de "campos sociais", tais como as famílias,

os grupos de colegas, as instituições educacionais, os grupos de trabalho ou partidos políticos. Nós participamos dessas instituições ou "campos sociais", exercendo graus variados de escolha e autonomia, mas cada um deles tem um contexto material e, na verdade, um espaço e um lugar, bem como um conjunto de recursos simbólicos. Por exemplo, a casa é o espaço no qual muitas pessoas vivem suas identidades familiares. A casa é também um dos lugares nos quais somos espectadores das representações pelas quais a mídia produz determinados tipos de identidades (Woodward, 2013, p. 30).

Parte das experiências reveladas pelos monitores vem do contexto familiar e de sua relação com o mundo. O Monitor A, por exemplo, perguntado sobre como se definia enquanto etnia, contou uma história antes de responder. Falou que na sua adolescência não se reconhecia como negro, mas sim moreno, e que, inclusive, em sua certidão de nascimento a identificação racial que aparece é moreno claro.

Ficou evidente em sua entrevista, que para ele, o cotidiano familiar de um rapaz que morava no interior, onde havia bastante preconceito, teria sido o motivo da dificuldade em desenvolver um auto reconhecimento de sua identidade étnica. Havia uma negação dessa identificação em casa.

Na obra *Pela Negra Máscaras Brancas*, Frantz Fanon traz reflexões importantes sobre essa negação. Segundo o autor,

Todo povo colonizado - isto é, todo povo no seio do qual nasceu um complexo de inferioridade devido ao sepultamento de sua originalidade cultural - toma posição diante da linguagem da nação civilizadora, isto é, da cultura metropolitana. Quanto mais assimilar os valores da metrópole, mais o colonizado escapará da sua selva. Quanto mais ele rejeitar sua negritão, seu mato, mais branco será (FANON, 2008, p. 34).

Essa negritão citada por Fanon, e rejeitada pelo Monitor A, no início de sua juventude, só passou a ser reconhecida para ele, quando as informações étnico raciais foram acessadas de fato, depois da vivência em outro campo social, a Escola. Foi lá que pôde se definir etnicamente como negro, identidade que hoje, representa sinônimo de orgulho e confiança.

O Monitor B por sua vez não pensou duas vezes ao se definir etnicamente, "sou negro". O desejo em conhecer o maracatu e a aproximação com a arte teria sido, para ele, o caminho para o encontro consigo mesmo. Neste caso a selva esteve bem cuidada na sua vida.

Na observação do campo, que ocorreu entre agosto e novembro de 2015, foi possível perceber uma diferença na faixa etária dos(as) alunos(as) das duas escolas. Enquanto na Escola 01 eles tinham em média de 08 até 12 anos de idade, na Escola 02 eles tinham entre 12 e 15 anos de idade.

Os participantes das aulas de maracatu da Escola 01 apresentavam uma inquietação grande antes da aula. Bastante ansiosos, eles chegavam com muita vontade de tocar. O espaço usado era a própria sala de aula. Com os instrumentos sobre as bancas, os alunos acompanhavam as orientações do monitor, que os regia com apoio de um apito. Ferramenta usada para marcar os compassos e chamar a atenção dos alunos para viradas e marcações específicas. Alguns conheciam canções populares que ouviam em casa, principalmente coco de roda, mas a grande maioria não tinha acesso a elementos da cultura popular.

A vontade de tocar maracatu, dos alunos da primeira escola, era tão grande que alguns chegavam a quebrar as baquetas de tanta força que usavam na tentativa de executar corretamente os toques. Muito falantes e inquietos, encontravam nas aulas de percussão um momento para liberar toda a energia contida durante o turno normal das aulas regulares. Ao término do momento musical, já perguntavam quando seria a próxima aula, e se iriam aprender novos toques ou levadas. Orientados pelo monitor, cada um pegava seu instrumento e levava para guardar, com todo cuidado, na sala/depósito da escola. Nos outros dias de observação a rotina de toques se repetia, em cada momento um nova levada, uma troca de instrumentos, e a execução vocal de algumas loas típicas dos maracatus nação.

Durante a apresentação dos toques, o monitor dizia o nome da levada, e falava um pouco da história e de curiosidades sobre o maracatu, a história e os personagens negros do Brasil. Os estudantes, apesar de ansiosos para bater, ouviam e faziam perguntas ao monitor. Durante o período de acompanhamento da Escola 01, não foi vista apresentação aberta ao público com a participação dos alunos. No entanto, foi evidente perceber como o maracatu despertava fascínio sobre os jovens, e como era mais fácil falar da cultura africana e afro-brasileira, depois que eles já estavam familiarizados com a música e os instrumentos do maracatu de baque virado.

Na Escola 02 os alunos mais velhos e mais experientes eram mais contidos, porém não menos apaixonados pelo maracatu do que os alunos da Escola 01. Ao término das aulas do turno regular, merendavam no refeitório e iam chegando aos poucos junto ao monitor para o início da aula de maracatu, que ocorria no contra turno.

Junto com o monitor pegavam os instrumentos e os levavam para uma pequena área externa, ao lado da escola. Diferentemente da primeira escola, o Monitor B dava suas aulas com os estudantes fora de sala, com os instrumentos nas mãos ou presos a correias em seus corpos. Eles(as) além de tocar, eram orientados(as) a executar movimentos, como se estivessem em um cortejo.

Os toques, seus compassos, contra tempos e pausas eram orientados por meio do apito do monitor. Sempre que necessário eram feitas paradas para orientar algo, ou acertar um determinado toque. Como no exemplo anterior, também se falava de histórias, personagens e curiosidades sobre o maracatu, a história e a cultura afro-brasileira. Por ter uma biografia bastante extensa no campo cultural, o Monitor B costumava falar de momentos de sua vida, suas descobertas, aventuras e contatos com pessoas, lugares e histórias de África.

O Monitor B despertava um verdadeiro fascínio e admiração de seus alunos(as). Confeccionava os próprios instrumentos e convidava os jovens para personalizar suas alaias com desenhos e cores que quisessem. As estudantes possuíam alaias com enfeites, flores, entre outros adereços. Era um verdadeiro festival de cores, sons e ritmos. Nas suas aulas também era comum que os alunos cantassem enquanto tocavam. De loas a reprodução do toques, a expressão verbal estava em harmonia com o movimento do corpo e da música.

Foi possível acompanhar uma apresentação dos alunos e alunas da Escola 02 em um evento realizado em uma das praças da comunidade. Totalmente aberto ao público, os alunos se apresentaram na semana da consciência negra, com corpo de baile, rei, rainha, dama do passo, e músicos, eram uma grande nação de maracatu.

O brilho no olhar, a arrumação dos cabelos, das vestimentas, as conversas de bastidores, o empenho e a força nas apresentações, mostraram que na Escola 02 não existia mais, pelo menos entre os alunos envolvidos, a fase de negação. Mas sim um avanço para a fase de reconhecimento e avanço sobre as abordagens das relações étnico raciais na escola, conforme defende a pesquisadora Rosa Margarida de Carvalho Rocha.

## Considerações Finais

Partimos da hipótese de que a falta de informações acerca da cultura popular brasileira, e do pertencimento étnico ligado a esta cultura, como o Maracatu de Baque Virado, consistia em uma barreira que dificultava a efetivação de ações para o cumprimento da Lei 10.639/03. Hipótese confirmada no resultado dos gráficos produzidos a partir do questionário fechado extraído da obra Almanaque Pedagógico Afro-Brasileiro, da pesquisadora Rosa Margarida de Carvalho Rocha, onde foi possível mensurar como as questões raciais estavam sendo abordadas pelos professores de escolas públicas da RMR.

Ciente das diversas opiniões em torno da importância cultural dessa manifestação popular pernambucana, o objetivo geral dessa pesquisa foi apresentar o Maracatu de Baque Virado, também conhecido como Maracatu Nação, como uma manifestação popular de grande potencial pedagógico, para colaborar na forma de instrumento didático facilitador do trabalho dos professores na implementação da Lei 10.639/03, que obriga escolas da rede pública e privada de todo o território nacional, a trabalhar com a História e a Cultura Africana e Afro Brasileira.

Os objetivos específicos da pesquisa foram os de reconhecer o maracatu nação como uma manifestação cultural de grande potencial instrumental-pedagógico, e identificar no maracatu de baque virado pernambucano as heranças culturais de matriz africana, percebendo o traço lusitano que permeava este espaço, sob a perspectiva da interculturalidade crítica, sob o aporte teórico de Vera Candau.

O reconhecimento do potencial pedagógico do maracatu de baque virado, ou Nação, foi observado durante a observação participante, a partir do trabalho de dois monitores do Programa Mais Educação de Jaboatão. Suas histórias, a forma como chegaram ao maracatu, a oportunidade de trabalho que tiveram ao levar essa manifestação da cultura popular para o seio das escolas, a forma de iniciar e conduzir suas aulas, o envolvimento dos alunos e alunas, a

dinâmica do processo de ensino e aprendizagem, a descolonização que esse trabalho propiciou, as resistências, e os resultados, nos mostraram que essa é uma trajetória possível.

Para chegarmos a essas conclusões visitamos na introdução nosso próprio passado. Percebemos os anseios, expectativas e experiências que nos levaram a seguir pelo caminho da educação, da cultura e das identidades. Revisitamos pessoas, lugares, situações e épocas significativas, para a construção das identidades que assumimos hoje.

Finalmente, por acreditar em uma didática intercultural crítica, e no potencial do maracatu de baque virado para o ensino da história e da cultura africana e afro-brasileira, acreditamos em uma escola que descolonize a sala de aula, que implemente ações em prol do cumprimento da Lei 10.639/03, que leve os(as) estudantes a viajar no tempo para visitar sua ancestralidade e oportunize que eles(as) possam construir suas identidades.

Essa pesquisa espera ter colaborado com o trabalho dos professores na construção de uma educação mais democrática, que valorize as diferenças e as identidades, que combata a discriminação racial, que traga o lúdico para dentro da sala de aula, mas que, principalmente, reconheça no amor o caminho para um futuro melhor.

## Referências

BOTELHO, Denise Maria. Proposta Pedagógica - Educação Quilombola. In: Salto Para o Futuro. Equipe do Núcleo de Produção Gráfica de Mídia Impressa – TVE Brasil Gerência de Criação e Produção de Arte. Rio de Janeiro: TVE Brasil, 2007.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria Especial de Política de Promoção da Igualdade Racial. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. / SEPPIR. – Brasília: MEC, SEB, 2005.

CABRAL, Flavio José Gomes; COSTA, Robson. História da escravidão em Pernambuco / organizadores: Flavio José Gomes Cabral, Robson Costa - Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2012.

CASCUDO, Luís da Câmara. Dicionário do folclore brasileiro. 3a ed. Ver. e aum. Brasília: MEC/INL, 1972.

CASTELLS, Manuel. O poder da identidade. A era da informação: economia, sociedade e cultura. v.2. São Paulo: Editora Paz e Terra S/A, 2006.

CANAU, Vera Maria. Direitos humanos, educação e interculturalidade: As tensões entre igualdade e diferença. Revista Brasileira de Educação. Rio de Janeiro, v. 13, nº 37, p. 45 – 55, jan./abr. 2008.

CANAU, Vera Maria (org.). Educação Intercultural na América Latina: Entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7letras, 2009.

\_\_\_\_\_. Didática crítica intercultural: aproximações. Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

CERTEAU, Michel de. La toma de la palabra y otros escritos políticos. México: Universidad Iberoamericana / Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente, 1995.

COELHO, Fabiana. Vozes femininas do movimento negro. Revista dos Bancários de Pernambuco. Recife, nov. 2014. Disponível em <[http://www.bancariospe.org.br/noticias\\_apa\\_rece.asp?codigo=12087#.V1e48fkrLIU](http://www.bancariospe.org.br/noticias_apa_rece.asp?codigo=12087#.V1e48fkrLIU)>. Acesso em, 08 mai. 2016.

COSTA, Francisco Augusto Pereira da. Folk-lore pernambucano. Revista do IHGB, tomo LXX, parte II, 1908.

\_\_\_\_\_. Folclore pernambucano: subsídios para a história da poesia popular em Pernambuco. 2ª Ed. Recife: CEPE, 2004.

COSTA, Rafael Rodrigues. Por que os sons graves têm tanto poder sobre nós?. Gazeta do Povo. Curitiba, 15 jan. 2016. Caderno G. p. 01. Disponível em <<http://www.gazetadopovo.com.br/caderno-g/g-ideias/por-que-os-sons-graves-tem-tanto-poder-sobre-nos-4e39mmtitrdkasz22wfno2cw>>. Acesso em, 12 mai. 2016.

COUCEIRO, Sylvia. Maracatus-nação. Pesquisa Escolar Online, Fundação Joaquim Nabuco, Recife. Disponível em: <<http://basilio.fundaj.gov.br/pesquisaescolar/>>. Acesso em: 13 jul. 2015.

DU GAY, R.; HALL, S.; JANES, L.; MACKAY, H. & NEGUS, K. (orgs.) (1997). Doing Cultural Studies: the story of the Sony Walkman. Londres: Sage/The Open University. In:

ESTÚDIO 185 (video). Naná Vasconcelos e Barbatuques. 2015. 5:05 min. son. color. dig. Disponível em: <[https://www.youtube.com/watch?v=oyZ\\_U2csRyk](https://www.youtube.com/watch?v=oyZ_U2csRyk)>. Acessado em: 13 mai. 2016.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Identidade e Diferença: a perspectiva dos estudos culturais. Rio de Janeiro: Vozes, 2013.

EDUCAÇÃO, Ministério da. Programa Mais Educação. Brasília, 2013. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&id=16690&Itemid=1113](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=16690&Itemid=1113)>. Acesso em: 08 jun. 2015.

FANON, Frantz. Pele Negra Máscaras Brancas / Frantz Fanon; tradução de Renato da Silveira. - Salvador: EDUFBA, 2008.

FARIAS, Clara. Mercês para homens de cor: o caso dos pretos de Pernambuco. Anais do XIII Encontro de História Anpuh. Rio de Janeiro, 2008. Disponível em: <[http://encontro2008.rj.anpuh.org/resources/1212581584\\_arquivo\\_mercesperahomensdecor.pdf](http://encontro2008.rj.anpuh.org/resources/1212581584_arquivo_mercesperahomensdecor.pdf)>. Acesso em: 12 jan. 2012.

FIGUEIREDO, Carlos Vinícius da Silva. O direito ao grito: a hora do intelectual subalterno em Clarice Lispector. 2009. 111f. Dissertação (Mestrado) Campus da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Três Lagoas-MS, 2009.

FILICE, Renisia Cristina Garcia; SANTOS, Deborah Silva. Ações Afirmativas e o Sistema de Cotas na UnB: antecedentes históricos. In: Cadernos de Educação - Ano XV, n.23, jul./dez. 2010 - Brasília: CNTE, 1996.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia. 36ª ed. – São Paulo: Paz e Terra, 1996.

\_\_\_\_\_. Pedagogia do Oprimido. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

FREYRE, Gilberto. Casa-grande & senzala. 31. ed. Rio de Janeiro: Record, 1996.

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. Currículos sem Fronteiras, Belo Horizonte, UFMG, v. 12. n1. pp. 98-109, jan/abr 2012.

GUERRA-PEIXE, César. Maracatus do Recife. Recife: Prefeitura da Cidade do Recife/Irmãos Vitale, 1980.

HALL, Stuart. Quem precisa da identidade?. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). Identidade e Diferença: a perspectiva dos estudos culturais. Rio de Janeiro: Vozes, 2013.

HAZIN, Ana Lúcia; OLIVEIRA, Cleide de Fátima Galiza de. Programa Escola Aberta: Alternativa de Lazer e Cultura para a Comunidade?. Relatório de pesquisa. Recife: FUNDAJ, 2009.

Disponível em: < <http://www.fundaj.gov.br/geral/observanordeste/HO2.pdf>>. Acesso em: 05 mai. 2016.

JARETA, Gabriel. Mais tempo para quê?. Revista Educação. São Paulo: Ed. Segmento, 2011. Disponível em: <<http://revistaeducacao.com.br/textos/156/mais-tempo-para-que-234746-1.asp>>. Acesso em: 05 mai. 2016.

KOSTER, Henry. Viagens ao Nordeste do Brasil. Recife: Fundação Joaquim Nabuco / Ed. Massangana, 2002.

KOURYH, Jussara Rocha. História do Recife. Recife: Bagaço Design, 2012.

LAKATOS, Eva Maria. Fundamentos de metodologia científica / Marina de Andrade Marconi, Eva Maria Lakatos. - 7. Ed. - São Paulo: Atlas, 2010.

LEVI, Giovanni. Sobre a micro-história. In: BURKE, Peter. A Escrita da história: novas perspectivas / Peter Burke (org); tradução de Magda Lopes. - São Paulo: Editora UNESP, 1992.

LIMA, Ivaldo Marciano de França. Maracatus-Nação e religiões afro-descendentes: uma relação muito além do carnaval. Diálogos - Revista do Departamento de História e do Programa de Pós-Graduação em História. Maringá: Universidade Estadual de Maringá, vol. 10, núm. 3, pp. 167-183, 2006. Disponível em: < <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=305526866010>> Acesso em: 25 ago 2015.

\_\_\_\_\_. Cultura afro-descendente no Recife: maracatus, valentes e catimbós / Ivaldo Marciano de França Lima, Isabel Cristina Martins Guillen. - Recife: Bagaço, 2007.

MAC CORD, Marcelo. A problemática das "origens" do maracatu nação. Textos escolhidos de cultura e arte populares, Rio de Janeiro, v.5, n.1, p7-16, 2008.

\_\_\_\_\_. O rosário de D.Antonio: irmandades negras, alianças e conflitos na história social do Recife, 1848-1872. Recife: Editora Universitária da UFPE/FAPESP, 2005.

MAIA, Clarissa Nunes. Sambas, batuques, vozerias e farsas públicas: o controle social sobre os escravos em Pernambuco no século XIX (1850-1888). Dissertação (Mestrado em História) - UFPE, 1995.

MEDEIROS, Marta. Verso da Crônica do Amor. Texto extraído de crônicas [http://pensador.uol.com.br/autor/martha\\_medeiros/](http://pensador.uol.com.br/autor/martha_medeiros/). Acesso em 25 de jul. 2014.

MORIN, Edgar. Educação e Complexidade: Os Sete Saberes e outros ensaios. 3ª ed. – São Paulo: Cortez, 2005.

MORIN, Edgar. Introdução ao pensamento complexo. 4ª ed. – Porto Alegre: Sulinas, 2011.

MUNANGA, Kabengele. Mestiçagem e experiências interculturais no Brasil. In: SCHWARCZ, Lilia Moritz, Leticia de Souza Reis (Org.). Negras Imagens: Ensaio sobre Cultura e Escravidão no Brasil. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo: Estação Ciência, 1996.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria. Pedagogia Decolonial e Educação Antirracista e Intercultural No Brasil. Educação em Revista. Belo Horizonte, v.26, nº 01, p.15-40, abr. 2010

PAGINA, Avulsa. Diário de Pernambuco. Recife, 11 nov. 1856.

POLISSEMIA. In: Wikipédia: a enciclopédia livre. Disponível em: < <https://pt.wikipedia.org/wiki/Polissemia>> Acesso em: 18 jul 2015.

PREMIO, Ecofuturo de Educação para a Sustentabilidade. Saber Cuidar, volume 2 / [organização Instituto Ecofuturo]. – 2. Ed. – São Paulo: Instituto Ecofuturo, 2011.

QUIJANO, Anibal. Entrevista concedida à Jorge Pereira Filho. Santiago, 11 de jul. 2006. Disponível em: <[http://www.galizacig.gal/actualidade/200607/brasildefato\\_entrevista\\_a\\_anibal\\_quijano.htm](http://www.galizacig.gal/actualidade/200607/brasildefato_entrevista_a_anibal_quijano.htm)>. Acesso em: 08 jun. 2015.

ROCHA, Rosa Margarida de Carvalho. Almanaque Pedagógico Afro-Brasileiro. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2006.

RODRIGUES, Raimundo Nina. Os Africanos no Brasil. 2ª ed. - São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1935.

SANTANA, Moisés de Melo. Diversidade cultural, educação e transculturalismo - Um rascunho inicial para discussão. In: AMORIM, Roseane Maria de, José Batista Neto (Org.). Memórias e Histórias da Educação: debates sobre a diversidade cultural no Brasil. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2012.

SANTANA, Moisés de Melo. Olodum: Carnavalizando a Educação, curricularidade em ritmo de samba-reggae. São Paulo, 2000, Tese (Livre-docência em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

SANTOS, Boaventura de Sousa. A Gramática do Tempo: para uma nova cultura política. 2ª ed. São Paulo: Cortes Editora, 2008.

SPIVAK, Gayatri C. Can the subaltern speak? In: NELSON, Cary and GROSSBERG, Lawrence, eds. Marxism and the interpretation of culture. Chicago Press, 1988. p. 271-313.

SILVA, Clemildo Anacleto da. Diversidade na educação, respeito e inclusão: valores éticos e comportamentos pró-sociais / Clemildo Anacleto da Silva, Manuel Afonso Dias Muñoz. - Porto Alegre: EDIPUCRS: Editora Universitária Metodista IPA, 2012.

SILVA, Maria de Fátima Santana da. A Pia União das Filhas de Maria da Cidade de Goiana - 1906 - 1920. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Universidade Católica de Pernambuco. Recife, 2007. Disponível em: <[http://www.unicap.br/tede//tde\\_busca/arquivo.php?codArquivo=132](http://www.unicap.br/tede//tde_busca/arquivo.php?codArquivo=132)>. Acesso em: 15 de julho de 2015.

SILVA, Helena Lopes da. Sentidos de uma pedagogia musical na escola aberta: Um Estudo de Caso na Escola Aberta Chapéu do Sol Porto Alegre, RS. Porto Alegre, 2009, Tese (Livre-docência em Artes Visuais). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Instituto de Artes. Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais.

SILVA, Janssen Felipe da. Geopolítica da educação: tensões entre o global e local na perspectiva dos Estudos Pós-Coloniais Latino-Americanos. In: XXI Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste, 10-13 out. 2013. Recife, 2013.

SILVA, Tomaz Tadeu da (Org). A produção social da identidade e da diferença. In: \_\_\_\_\_. Identidade e Diferença: a perspectiva dos estudos culturais. Rio de Janeiro: Vozes, 2013.

TELES, José. Do frevo ao Manguebeat. São Paulo: Ed. 34, 2000.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org). Identidade e Diferença: a perspectiva dos estudos culturais. Rio de Janeiro: Vozes, 2013.

ZALUAR, Alba. Ética na Pesquisa Social: novos impasses burocráticos e paroquiais. In: RSB: Revista Brasileira de Sociologia / Sociedade Brasileira de Sociologia - SBS. – Vol. 03, n. 05 (jan./jun. 2015). – Sergipe: SBS, 2013. Disponível em: <

file:///C:/Users/Anderson/Desktop/Mestrado%20202015/Etica%20na%20pesquisa.pdf>.  
Acesso em: 23 jul. 2015.