

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO
FUNDAÇÃO JOAQUIM NABUCO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO CULTURAS E IDENTIDADES

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

ANDERSON PEREIRA RAMALHO

RECIFE

2016

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO
FUNDAÇÃO JOAQUIM NABUCO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO CULTURAS E IDENTIDADES

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

ANDERSON PEREIRA RAMALHO

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, Culturas e Identidades Associado Universidade Federal Rural de Pernambuco e Fundação Joaquim Nabuco.

Orientadora:

Prof^ª. Dr^ª. Denise Botelho

RECIFE

2016

Ficha catalográfica

R165L Ramalho, Anderson Pereira
Loas, tambores e gonguês: a interculturalidade do maracatu de baque virado pernambucano, na perspectiva de uma educação para a igualdade racial / Anderson Pereira Ramalho. – Recife, 2016.
135 f.: il.

Orientadora: Denise M. Botelho.
Dissertação (Mestrado em Educação, Culturas e Identidades) – Universidade Federal Rural de Pernambuco / Fundação Joaquim Nabuco. Departamento de Educação da UFRPE, Recife, 2016.
Inclui referências, anexo(s) e apêndice(s).

1. Maracatu de baque virado 2. Cultura afro-brasileira e africana
3. Lei 10.639/03 4. Pedagogia de colonial 5. Interculturalidade
I. Botelho, Denise M., orientadora II. Título

CDD 370

ANDERSON PEREIRA RAMALHO

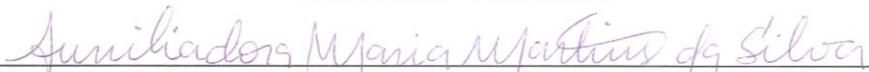
Loas, Tambores e Gonguês: a interculturalidade do Maracatu de Baque Virado Pernambucano, na perspectiva de uma educação para a igualdade racial.

Dissertação apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, Culturas e Identidades Associado Universidade Federal Rural de Pernambuco e Fundação Joaquim Nabuco.

Aprovado em 15.07.2016

BANCA EXAMINADORA


Dr^a. Denise Maria Botelho – Universidade Federal Rural de Pernambuco
Orientadora - Presidente


Dr^a. Auxiliadora Maria Martins da Silva – Universidade Federal de Pernambuco
Examinadora Externa


Dr^a. Monica Lopes Folena Araújo – Universidade Federal Rural de Pernambuco
Examinadora Externa


Dr^a. Cibele Maria Lima Rodrigues – Fundação Joaquim Nabuco
Examinadora Interna

**Este trabalho é dedicado
aos negros e negras de todas as idades.
Seres humanos trazidos para o Brasil pela voracidade do capital.
Protagonistas de uma diáspora africana que marcou a história.
Guerreiros e guerreiras que lutaram, e lutam por reconhecimento e respeito.
Heróis e heroínas de um Brasil real.**

AGRADECIMENTOS

Não é uma tarefa fácil agradecer a todas e todos aqueles que contribuíram para a produção desse trabalho de pesquisa. São tantas pessoas ligadas a essa missão, que fico preocupado em deixar de citar alguém. Por isso vou procurar agradecer ora individualmente, ora coletivamente.

Primeiro agradeço a uma força sobrenatural, que me fez querer participar de um processo seletivo de mestrado, a partir de um tema que tem total relação com minha própria história de vida. Fui passando nas etapas de seleção, algumas delas com verdadeiras batalhas, e, no final, de forma surpreendente, ganhei a oportunidade de ingressar na pós-graduação. Essa força esteve comigo do início até o fim, me guiando e mostrando os caminhos para onde deveria seguir. Essa força invisível e presente é Deus. A quem agradeço muito.

No segundo momento agradeço as mulheres que fazem parte da minha vida, que estão sempre ao meu lado, seja nos bons ou nos maus momentos. Minha mãe, a professora aposentada Maria Luzia Pereira Ramalho, que sempre me cobrou empenho nos estudos, fez o que pôde para que eu e meus irmãos pudéssemos estudar, me deu amor, carinho e o suporte para ser o homem que sou hoje. Minha esposa, Gleiciane Silva das Chagas Ramalho, guerreira e companheira de todos os dias, namorada e amiga, a pessoa que sempre se coloca ao meu lado nos mais diversos desafios da vida. E Minha sogra, Eunice Pereira, uma segunda mãe que não vê barreiras quando o assunto é estar ao nosso lado.

Agradeço ao meu querido filho Danton Hugo Silva Ramalho, por ter tido paciência e compreensão em aguardar um pouco mais de tempo pela atenção do pai, sem perder o carinho e amor que nos uni. Aos meus irmãos Ewerton, Ewersson e Alisson, amigos de longa data. Ao meu pai, o professor Alfeu Ramalho Neto, sempre com uma palavra de incentivo e orientação para os caminhos da vida. Ao meu sogro, Joel Francisco das Chagas, batalhador que sempre nos apoia quando o assunto é pegar no pesado.

Com muito carinho sou grato às amigas e amigos que fiz nessa turma de mestrado. Pessoas com as quais dividi momentos importantes da minha vida pessoal e acadêmica. Com quem pude aprender muito, e dividir momentos de alegria, trabalho, desafios e descobertas. Seja nos almoços, nos festejos, ou nas madrugadas conversando nas redes sociais, enquanto produzia e estudava.

Sou muito grato aos professores dessa pós-graduação, principalmente a minha querida professora orientadora Denise Botelho, com a qual tive quase todos os tipos de emoções. E pude aprender muito sobre etnia, gênero e educação. Ao professor Moisés Santana, figura

ímpar que sempre me incentivou a buscar cada vez mais conhecimento, e que conseguia, apenas com o seu olhar, me transmitir uma energia muito positiva de paz e esperança. A professora Cibele, com quem tive o prazer de trabalhar por alguns meses na Especialização da Fundaj, os(as) professores(as) Hugo, Paulo, Gil, Ana, e todos(as) os que fazem esse programa.

Tenho um agradecimento especial a fazer a minhas colegas de profissão, professoras da Prefeitura da Cidade do Recife, que dividiram comigo os momentos de angústia, de avanços e de alegrias, e se colocaram ao meu lado para tudo, desde empréstimo de livros, cd's, sugestões e desabafos. Minha grande colega e amiga Eliane, que se dava ao trabalho até de recortar matérias de jornais, buscar livros, cd's, entre outros, para que eu me sentisse cada vez mais preparado para essa missão. Renata, grande incentivadora, Poli, com toda sua energia positiva, e todas e todos os colegas que fizeram parte dessa história.

Agradeço aos amigos da época de Fundação Bradesco, que acompanharam minha seleção, torceram, e torcem, para que eu consiga galgar cada vez mais espaço no meio acadêmico. A querida Manu (Manoela), Jaque Mabel, Flávia, Marcão, Rilton, Ailton, Fernanda, Kelly, Valéria, Fátima, Wilka, Cêça e toda a equipe de profissionais que sempre estiveram ao meu lado em sete anos de trabalho. Aos queridos e queridas estudantes que participaram do Projeto O Ayê Nagô, Um Educar Para a Igualdade Racial, e que me mostraram um caminho para uma educação descolonizadora e antirracista.

Aos parceiros da minha antiga banda Clã Malakoff, com os quais dividi grande momentos na vida. Aos amigos e amigas da época dos grupos de dança popular, em especial da Cia de Artes da Cidade Alta de Olinda e do Balé Popular do Recife. Aos fantásticos alunos e alunas que tive quando ministrava aulas de maracatu, pelo Projeto Escola Aberta de Jaboatão. Ao meu amigo e ex coordenador do Escola Aberta Carlos Mas.

A Prefeitura do Cabo de Santo Agostinho, na figura da professora Elanne. A Bruno do Grupo de Estudos Afro-Brasileiros da UFPE, a maravilhosa professora Auxiliadora da UFPE, pessoa que muito me incentivou e me fez renovar as energias para avançar nas pesquisas. Aos companheiros e companheiras do GEPERGES Audre Lorde.

E a todos e todas que de alguma forma fizeram parte dessa história de luta e superação.

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 desse trabalho, que se deu em duas frentes. 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, compreender o potencial pedagógico do Maracatu de Baque Virado, a partir da experiência do Mais Educação, 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. Esse trabalho 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 esse trabalho são os estudos sobre a interculturalidade e a pedagogia decolonial, e sobre as identidades. Para a construção desse argumento, optou-se por uma pesquisa de viés etnográfico. 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 work 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, understand the educational potential of Maracatu de Baque Virado, from the experience of More 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 work 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 work are studies of interculturalism and decolonial pedagogy, and on identities. For the construction of this argument, it was decided of a ethnographic bias research. 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.

**Respeitem meus cabelos, brancos / Chegou a hora de falar
Vamos ser francos / Pois quando um preto fala
O branco cala ou deixa a sala / Com veludo nos tamancos**

Cabelo veio da África / Junto com meus santos

**Benguelas, zulus, gêges / Rebolos, bundos, bantos
Batuques, toques, mandingas / Danças, tranças, cantos**

Respeitem meus cabelos, brancos

**Se eu quero pixaim, deixa / Se eu quero enrolar, deixa
Se eu quero colorir, deixa / Se eu quero assanhar,
Deixa, deixa a madeixa balançar**

Chico César

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Tabela 01 - Discordâncias entre Carneiro e Guerra Peixe na perspectiva de Mac Cord.....	25
Figura 2 - Tabela 02 - Concepções básicas de educação intercultural, para Catherine Walsh.....	56
Figura 3 - Organograma Hierárquico da Geopolítica do Conhecimento.....	66
Figura 4 - O Circuito da cultura, segundo Paul de Gay et al. (1997).....	69
Figura 5 - Tabela 03 - Programas da escola 01.....	85
Figura 6 - Tabela 04 - Informações sobre o Programa Mais Educação na escola 01	85
Figura 7 - Tabela 05 - Programas da escola 02.....	86
Figura 8 - Tabela 06 - Informações sobre o Programa Mais Educação na escola 02	86

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01: A trajetória histórica do negro é estudada.....	82
Gráfico 02: A cultura negra é estudada	83
Gráfico 03: Acredita-se que, para fortalecer o relacionamento, a aceitação da diversidade étnica e o respeito, a escola deve.....	83
Gráfico 04: Quanto ao trabalho escolar.....	89
Gráfico 05: Quanto à capacidade dos professores sobre a questão racial.....	89
Gráfico 06: Acredita-se que, para fortalecer o relacionamento, a aceitação da diversidade étnica e o respeito, a escola deve.....	90

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

FNB	Frente Negra do Brasil
IPEA	Instituto de pesquisa Econômica Aplicada
MEC	Ministério da Educação
MNU	Movimento Negro Unificado
RMR	Região Metropolitana do Recife

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
CAPÍTULO 1: OCUPANDO ESPAÇOS	22
1.1 Caminhos passados	22
1.2 Irmandades e Confrarias	25
1.3 As Mulheres Negras e as Nações	29
1.4 Migração Forçada e Resistência	41
1.5 De um movimento de resistência surgiu uma educação para a Igualdade racial	46
1.6 Descolonizando a Sala de Aula	51
1.6.1 Amor, Solidariedade e Autonomia	59
1.6.2 Conhecimento, Liberdade e Identidade	64
CAPÍTULO 2: ENCONTRANDO CAMINHOS	72
2.1 Quebrando Correntes	72
2.2 Em Conversa com as Fontes	74
2.3 A Pesquisa	76
2.4 Ética na Pesquisa	77
2.5 Perspectivas Descolonizadoras	78
CAPÍTULO 3: DO ENCANTAMENTO AO APRENDIZADO	81
3.1 A Realidade	81
3.2 O Achado	84
3.3 O Despertar da Trajetória	88
3.4 Uma Trajetória Possível	96
3.5 Assim Naná Ensina	99
3.6.1 Tocar percussão cantar	100
3.6 É Sina Carnavalizar	102
CONSIDERAÇÃO FINAIS	105

REFERÊNCIAS.....	109
APÊNDICE 1 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	117
APÊNDICE 2 - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA.....	121
ANEXO 1 - IMAGEM BOMBO, TIRADOR DE LOAS E GONGUÊ.....	123
ANEXO 2 - PERSONAGENS DA CORTE DO MARACATU NAÇÃO.....	124
ANEXO 3 - LOGOMARCA DO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO.....	125
ANEXO 4 - PROPOSTA DE PIRÂMIDE DE PENSAMENTO LIBERTADOR.....	126
ANEXO 5 - CARTA DE ANUÊNCIA.....	127
ANEXO 6 - QUESTIONÁRIO FECHADO - PROFESSORES(AS).....	128
ANEXO 7 - GABARITO DO QUESTIONÁRIO DOS PROFESSORES(AS).....	131
ANEXO 8 - ÍNDICE PARA ANÁLISE DOS QUESTIONÁRIOS.....	132
ANEXO 9 - GRÁFICOS DAS RESPOSTAS DOS PROFESSORES.....	133

INTRODUÇÃO

A educação, a cultura e a identidade foram três elementos com os quais, desde muito cedo dialoguei, e me despertaram reflexões, críticas que motivaram a minha atuação como professor.

Filho mais velho de um total de quatro irmãos, acompanhei minha mãe na luta para se formar em Letras, trabalhar como professora da Educação Infantil e criar os filhos. Ao mesmo tempo em que meu pai tentava se organizar financeiramente para concluir seu curso de Geografia.

A vida não era fácil, mas nunca deixou de ser encantadora. A batalha que minha mãe travava para sustentar a casa como professora e garantir uma educação de qualidade para mim, e meus irmãos, servia de referência para que nós buscássemos valer a pena seu esforço. Vem certamente, daí, o meu interesse pelo universo escolar.

A veia artística, em parte é herança do meu avô materno que adorava cantar, brincar carnaval, e diariamente tinha um espaço na Rádio Clube de Recife, Programa das Vovozinhas apresentado por Alsidés Teixeira na década de 1960. O senhor Aluísio Paes Barreto Pereira, meu avô, era conhecido como o Poeta das Vovozinhas. Ele foi a primeira pessoa a me apresentar ao carnaval de Olinda, lugar em que mais tarde, eu viria a construir uma história com a cultura popular.

Dialogar sobre questões básicas da cultura popular, como festejos juninos, carnaval, capoeira, maracatu, era algo bem complicado no ambiente familiar. Enquanto meu avô era muito ligado a arte, e me incentivava nesse caminho, sua esposa, minha avó materna, considerava um simples aniversário um grande pecado. Minha mãe, também Testemunha de Jeová como minha avó, foi quem nos deixou livres para vivenciar todas as festividades culturais da infância, sem grandes restrições, pois também considerava certas posturas muito radicais. De outro lado, meu pai e meu avô paterno Católicos, com minha avó paterna de criação ligada ao candomblé, apresentavam uma postura bem mais liberal quanto aos festejos e eventos populares. Em uma família tão diversificada no contexto étnico e religioso, a gente ficava meio desnorteado sobre que caminho seguir. E esse norte, difícil de construir, foi responsável por um sentimento de não pertencimento étnico que perdurou por muitos anos, e resultou no surgimento de uma baixa autoestima.

Construir minha própria identidade foi o maior desafio. Durante a infância buscava uma identificação nos heróis dos quadrinhos. O Fantasma, um protetor das selvas africanas, foi o primeiro, em seguida o Lanterna Verde. O problema era que o cinema norte-americano insistia em transformar heróis inicialmente negros nos quadrinhos, em atores brancos no cinema, assim ficava difícil. O ápice identitário da minha geração foi sem dúvida o rei do pop, Michael Jackson. Mas que ironia, também mudou de cor e de atitude.

Realmente era difícil uma criança negra construir sua identidade. A capoeira com toda sua força, ritmo e musicalidade era uma das mais fortes inspirações. Na década de 1990, quando eclodiu a música baiana com a Timbalada e o Olodum por Recife, e os tambores do maracatu, sintonizados com as guitarras da cena Mangue recifense, o sentimento de pertencimento negro ganhou força. Passei a fazer parte de dois grupos de dança popular. O Arrecifes, vinculado ao Balé Popular do Recife, e a Companhia Artes da Cidade Alta de Olinda. Experiências que literalmente me situaram no tempo e no espaço, e me aproximaram das minhas raízes africanas.

Ao término do ensino médio, buscando uma renda mensal, me candidatei a uma vaga como segurança. Era o primeiro emprego com carteira assinada. Comecei a trabalhar ainda na fase de conclusão das obras do Shopping Tacaruna, localizado entre Recife e Olinda, ao lado da Comunidade de Santo Amaro. Já no primeiro mês atuando como segurança, não conseguia conviver com algumas regras cotidianas da função. Uma delas nos mandava retirar do espaço da Praça de Eventos, grupos formados por mais de três jovens em situação suspeita. Como alguém poderia ser suspeito de algo que não tinha ocorrido? Isso não dava pra mim. No segundo mês pedi demissão.

Resolvi que iria fazer vestibular, e tentar uma vaga no curso de Licenciatura Plena em História pela UFRPE. Em 1999, meu objetivo foi alcançado. Na universidade, toda essa busca identitária se uniu a uma bagagem educacional e cultural, transformando, definitivamente, minha atitude profissional em um ativismo que marcaria a partir dali meu trabalho como professor, pesquisador e músico.

Ao término da graduação, me aventurei a uma desafiadora viagem a São Paulo. Uma tentativa audaciosa de viver de música, ao lado dos amigos da banda Clã Malakoff. Um certo dia, sentado no teatro do Itaú Cultural, no ano de 2003, assistia as gravações do programa Guerrilha, da TV Brasil, apresentado pela cantora paulista Anelis Assumpção. Neste episódio específico, os convidados falavam sobre a busca pela felicidade. Entre eles estava o cantor paraibano Chico César, que questionava essa *tal felicidade*, de uma forma muito particular e

emocionante. Naquele dia resolvi que precisava voltar e repensar minha vida, pois não me sentia feliz.

De volta a Recife, sem emprego e cheio de vontade de trabalhar, já tendo deixado currículos em várias Escolas, sem resultado, resolvi procurar uma Escola Estadual, parceira do Programa Escola Aberta. Queria levar um pouco dos meus conhecimentos artísticos para os jovens que não tinham acesso à cultura popular e de raiz africana. O bem que acreditava estar levando para eles foi retribuído em dobro para mim, que ensinava, refletia, aprendia muito com aqueles meninos e meninas. E foi esse aprendizado, essa parceria que motivou o presente trabalho e muitas outras práticas desenvolvidas em sala de aula a partir daquele momento.

Reviver a experiência com os tambores do maracatu nação era voltar no tempo, quando pela primeira vez, em meados de 1990, ouvi aquele som ecoando pelas ladeiras de Olinda, ao me dirigir para os ensaios de dança popular com a Companhia de Artes da Cidade Alta de Olinda. Na qual, eu dançava ora como Rei, ora como Vassalo do Maracatu Nação do grupo, ou de Baque Virado. Dominava os passos, que me foram ensinados pelos amigos Marcos Lima, Sidy, e nosso coreógrafo Pedro Henrique, me faltava a música. Diferentemente do Maracatu de Baque Solto, também chamado de Rural, o Baque Virado, ou Nação, possui tambores, personagens e mística mais próxima da cultura afro-brasileira e lusitana do litoral, enquanto o baque solto possui instrumentação diferente, ritmo menos cadenciado, e está mais relacionado às heranças luso-indígenas da Zona da Mata pernambucana.

Lembrar a época em que conheci o mestre Moché, um negro percussionista, que dava aulas no antigo Conservatório de Olinda, um casarão abandonado, repleto de histórias e energias positivas. Foi muito significativo. Aprendi com Moché, como manusear as baquetas de uma alfaia, ou tambor de maracatu nação, como tocar e dançar em um cortejo, além de conhecer os primeiros toques rítmicos, e instrumentos que compunham essa importante manifestação popular pernambucana.

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* afluída.

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 alfaías, 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 Suassuna, 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 dissertação é compreender o potencial pedagógico do Maracatu de Baque Virado, a partir da experiência do Mais Educação.

Os objetivos específicos da pesquisa são:

1. Reconhecer o maracatu nação como uma manifestação cultural de potencial viés pedagógico.
2. Identificar no maracatu de baque virado pernambucano as heranças culturais de matriz africana, sob a perspectiva da interculturalidade crítica.

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. Descobrimo no maracatu de baque virado, essa rica tradição pernambucana de raízes africanas, um potencial aliado pedagógico para implementação da Lei 10.639/03.

CAPÍTULO 01

OCUPANDO ESPAÇOS

Há um toque de tarol a solo executado em andamento acelerado, fazendo uma espécie de fundo-rítmico, enquanto o cortejo caminha mais depressa na rua a fim de ganhar tempo no trajeto a ser cumprido. Esse toque não possui exatamente cadência de marcha, não acompanha canto algum e durante sua execução os populares não observem ordenação rítmica nos passos. É apenas um toque.

Maracatus do Recife -

(Guerra - Peixe)

1.1 Caminhos passados

A princípio, o que se chama atenção neste trabalho é a origem do maracatu de baque virado, também conhecido como maracatu nação. Uma expressão cultural pernambucana de forte herança africana, permeada por elementos lusitanos, de caráter popular. Forjada numa relação de poder social, político e religioso, que consiste em uma representação cultural de grande complexidade humana.

De forma geral, pesquisadores clássicos da cultura brasileira como Mário de Andrade, Guerra Peixe e Câmara Cascudo, apontam o surgimento dos maracatus-nação, de baque virado, ou tradicional, a partir dos festejos de Coroação dos Reis do Congo. Esses festejos aconteciam em várias partes do Brasil, desde o período colonial. Para Sylvania Costa Couceiro,

Essa linha de raciocínio, que busca a todo custo identificar o nascedouro desse tipo de manifestação em sua pureza original africana, reforça a ideia que os maracatus-nação são produto único dessas tradições, descartando as misturas e transformações ocorridas ao longo dos séculos (COUCEIRO, 2010, p.01).

Para Marcelo Mac Cord, os clássicos estudiosos das culturas populares, como Câmara Cascudo, definiam o maracatu nação a partir de seus elementos *etnográficos*. Na sua obra: *A Problemática das "Origens" do Maracatu Nação*, Marcelo destaca o consagrado *Dicionário Sobre o Folclore Brasileiro*, de Câmara Cascudo, como aquele que definiu o maracatu nação na forma de "cortejo carnavalesco pernambucano, com pequena orquestra de percussão, tambores, chocalhos, gonguê [...] À frente vão rei e rainha, príncipes, damas, embaixadores, dançarinas" (MAC CORD, 2008, p. 8. Apud CASCUDO, 1972, p. 534-535).

Diferentemente de Cascudo, Mac Cord destaca que o memorialista pernambucano Francisco Augusto Pereira da Costa, teria sido o primeiro pesquisador a caracterizar o maracatu de baque virado a partir de uma perspectiva tipológica. Sendo assim, para Cord, Francisco defendeu que o maracatu nação "é propriamente dito um cortejo régio" (MAC CORD, 2008, p. 8. Apud COSTA, 1908, P.207).

Percebe-se então nesse primeiro momento, dois conceitos diferentes para o maracatu de baque virado, um defendido na perspectiva etnográfica, no qual essa manifestação popular seria um cortejo carnavalesco, e outro, de caráter tipológico, que a identificava como um cortejo régio.

Reforçando o caráter *tipológico*, Marcelo destaca que Mário de Andrade, em *Danças Dramáticas do Brasil*, uma das obras mais completas sobre a cultura popular brasileira, afirma que os maracatus tradicionais "são cortejos reais" (MAC CORD, 2008, p. 8. Apud ANDRADE, 1959, p. 137), e enfatiza, a partir de um olhar sobre a *Dinâmica do Folclore*, de Edison Carneiro, que essa perspectiva prevalece, quando Carneiro chama atenção para "o desfile real do maracatu" (MAC CORD, 2008, p. 8. Apud CARNEIRO, 1965, p. 46 - 47).

Para o pesquisador e maestro Guerra Peixe, "os autores modernos concordam que o maracatu seja um cortejo real" (MAC CORD, 2008, p. 8. Apud GUERRA-PEIXE, 1980, p.15). Sendo assim, percebe-se que Marcelo Mac Cord pontua a tipologia, como ideia fundamental para os estudos sobre as origens do maracatu nação.

A discussão dialética entre os elementos etnográficos, e o caráter tipológico, presente nas discussões sobre a origem do maracatu, identificada pelo historiador Mac Cord, concluiu

que a visão tipológica da manifestação popular, sugere um importante desdobramento investigativo em torno do surgimento do maracatu de baque virado. Para Cord, foi fundamental que os pesquisadores do folclore e das culturas populares percebessem a importância da construção de diálogos com a memória do festejo. Esses diálogos memoriais, que passaram a levar em conta relatos de viajantes, crônicas, documentos de época, fontes orais, entre outros, possibilitaram perceber que os elementos etnográficos dos maracatus tradicionais, eram parecidos ou idênticos aos das antigas Coroações do Rei do Congo. Essa conclusão originou a ideia de *consecução*, que consiste na convicção de que os maracatus de baque virado derivam dos Reinados do Congo, festividades de caráter religioso, ligadas a Igreja Católica, que coroavam lideranças para as comunidades negras do Recife escravocrata numa tentativa de manter o controle social do Estado sobre essas populações.

No que tange complexidade da representação cultural do maracatu nação contemporâneo, vista, a partir do processo histórico de consecução, Mac Cord, chama atenção para as divergências entre os estudiosos dessa manifestação popular.

Segundo Mac, esses estudiosos estão divididos entre os que defendem que o maracatu nação ainda mantém a *essência cultural* das primeiras Coroações do Rei do Congo, e os que afirmam que o maracatu de baque virado, foi resultado da *modernização* da sociedade. Esta, por sua vez, responsabilizada pela degeneração do traço inicial dos reinados negros que lhes atribuíam sentido e caráter. Percebe-se, outra vez, a dualidade de ideias, como uma marca dos estudos a respeito do maracatu tradicional.

Neste sentido, Marcelo Mac Cord destaca que foram dois pensadores do caráter tipológico que divergiram dentro do mesmo processo histórico de consecução. Divergência que ocorreu entre a ideia de *essência cultural*, e de *modernização*. Do lado da *essência cultural* das primeiras Coroações do Rei do Congo, estava o folclorista Edison Carneiro. E, a favor da ideia de que a *modernização* da sociedade seria a responsável pela degeneração do traço inicial dos reinados negros, que lhes atribuíam sentido e caráter, o maestro e pesquisador Guerra Peixe.

Para destacar essas divergências, dentro do caráter tipológico, que resultou no processo histórico de consecução dos estudos culturais do maracatu nação, destacam-se na tabela 01, os principais pontos citados por Marcelo Mac Cord, sobre as discordâncias entre Carneiro e Guerra Peixe, a respeito do formato contemporâneo do maracatu nação.

Tabela 01 - Discordâncias entre Carneiro e Guerra Peixe na perspectiva de Mac Cord.		
Pensadores	Afirmação	Olhar
Carneiro	Ativos e participam direta e cotidianamente da vida social; Herdaram algo estrutural, perene e profundo, tende a sobreviver na mais longa duração.	As mudanças ocorreriam e atuariam, invariavelmente, em todas as direções e instâncias da sociedade. Mas o típico e primordial se perpetua no tempo.
Guerra Peixe	Produto da paulatina fusão de dois elementos culturais decadentes, as Coroações do Rei do Congo e os afoxés; O reinado de Dom Antônio de Oliveira Guimarães (1848) foi o maior símbolo de decadência, pois as festas teriam saído da esfera religiosa para a judiciária;	A partir de 1801, com Dom Domingos Marques de Araújo, rei nomeado na paróquia da Boa Vista, as tradicionais hierarquias do Rei do Congo começaram a perder suas características mais originais, sendo reduzidas em importância, ficando composto por elementos meramente formais como teatro, música e dança. O maracatu nação teria surgido em seguida.

Fonte: Criação do autor a partir de Mac Cord

Chega-se então a conclusão de que o sentido, a musicalidade, a dança, os personagens, os ritmos e ritos, do maracatu nação, teriam sua origem a partir das festividades de Coroação do Rei do Congo. Mas ainda existem outras questões a serem levadas em conta no estudo dessa importante manifestação cultural pernambucana. Como surgiu o termo maracatu? E o Rei do Congo, o que seria de fato?

1.2 Irmandades e Confrarias

Jussara Rocha Kouryh, em *História do Recife*, defende que os negros libertos e escravos que viviam na capital pernambucana, conseguiram preservar boa parte de sua cultura, religiosidade e associação étnica, graças às *irmandades* ou *confrarias*. Sendo as irmandades "instituições religiosas compostas por leigos que tinham como objetivo explícito ajudar os seus membros e a comunidade" (KOURYH, 2012, p. 254), e as confrarias, "associações ou corporações - era assim que os mandatários da capitania chamavam os vários agrupamentos de negros que trabalhavam em um mesmo ofício: pescadores, canoeiros, ganhadores" (CABRAL, 2012, p. 90).

Entre as benesses dessas instituições também estava a garantia de um sepultamento digno. É importante ressaltar que as irmandades buscavam proteção e legitimidade a partir da devoção a um santo católico. Essa foi uma forma encontrada pelas populações negras do Recife de se proteger um pouco mais da tirania do sistema escravista. A aproximação com a religião dos lusitanos era uma tentativa de escapar dos castigos físicos e psicológicos impostos pelo sistema. É interessante perceber que,

As irmandades refletiam o catolicismo colonial brasileiro, de caráter leigo, onde seus membros construíram e administravam igrejas, contratando seus capelões, organizando as festas dos padroeiros, recolhiam esmolas para os templos e animavam o culto não sacerdotal, com terços, ladainhas, novenas, devoções e rezas próprias de cada irmandade. Refletia também o catolicismo lusitano. Sob o regime do padroado, com pouco vínculo com Roma, dotado de estatuto civil tanto quanto religioso, recebendo nos seus empreendimentos aprovação seja do bispo, seja do rei ou do imperador (KOURYH, 2012, p. 255. Apud SILVA, 2007).

A persistência de negros e de negras, frente às barreiras impostas pelo sistema escravocrata, resultou na aprovação das irmandades pelos poderes políticos e religiosos, que temiam uma rebelião generalizada. A partir dessa, e de outras conquistas, foi possível preservar valores africanos na cultura brasileira, inicialmente, na forma do sincretismo religioso. Assim, "as confrarias serviram de veículos de transmissão de diversas tradições africanas, que se conservaram pela frequência dos contatos, pela conservação da língua e outras razões semelhantes" (KOURYH, 2012, p. 255. Apud SCARANO, 1976). Porém essas confrarias não foram as únicas formas de resistência cultural das nações de África no Brasil, diversas outras formas de resistência eram atuantes no período, os quilombos, por exemplo, representavam um desses outros sistemas de resistência.

Nesta mesma linha de raciocínio, Jussara Rocha destaca o pensamento do sociólogo Roger Bastide, quando este afirma que "onde existiram confrarias de negros, a religião africana subsistiu, no Uruguai, no Peru e na Venezuela, e essas religiões africanas desapareceram nesses países quando a Igreja proibiu as confrarias de se reunirem fora da Igreja para dançar" (KOURYH, 2012, p. 255 - 256. Apud BASTIDE, 1971).

Uma das irmandades de maior destaque para as confrarias formadas por negros libertos, pobres e escravos, foi a da Nossa Senhora do Rosário, muito atuante em Recife e Igarassu. Acredita-se que as irmandades tenham se desenvolvido a partir da devoção a Nossa

Senhora do Rosário, e que essa devoção tenha surgido por volta de 1216 na França. Teria sido esta organização católica, a responsável por desenvolver a oração em honra a Virgem Maria, no contexto mais conhecido até hoje. No entanto, a primeira irmandade, de fato, só foi instituída em 1408, na Alemanha, pela ordem religiosa de São Domingos de Gusmão, conhecida como dominicana. A partir daí, essa devoção teria se espalhado pelo continente europeu. Mais tarde, "quando os missionários portugueses seguiram para a África [...] essa devoção chegou também ao reino do Congo" (KOURYH, 2012, p.256).

Neste sentido, com a monarquia do Congo convertida ao cristianismo ainda em 1485, não era novidade para os africanos da nação do Congo, chegados ao Brasil, o contexto religioso existente em torno do cristianismo e da devoção a Nossa Senhora do Rosário. Possivelmente, por influência do cristianismo do Congo, as irmandades dos Homens Pretos tiveram sua origem em terras brasileiras, justamente sob a "proteção de Nossa Senhora do Rosário, São Benedito e Santa Efigênia, [...] expressão religiosa já desenvolvida em alguns lugares da África" (KOURYH, 2012, p.256 - 257).

Existiam algumas regras que regiam as irmandades. Estas vinham dos *Estatutos Compromissais*, documento gerido por instituições de controle da Igreja Católica lusitana. Segundo Jussara Kouryh "eram esses estatutos que definiam o perfil dos irmãos em condições de serem admitidos, [...] os direitos e deveres dos irmãos e administradores, além da organização da festa do santo padroeiro" (KOURYH, 2012, p.257).

Kouryh chama atenção para os documentos de época, como o manuscrito do livro de Compromisso da Irmandade de Nossa Senhora do Rosário da Vila de Igarassu, de 1706, atualmente guardado no Arquivo Público Estadual Jordão Emerenciano, no Recife, que condicionava a participação de escravos nas irmandades. Estes, só poderiam se candidatar a reis e rainhas, ou juízes e juízas, se tivessem autorização por escrito de seus senhores, além do pagamento das esmolas para a Igreja. Brancos, pardos e pretos livres, também podiam participar das eleições para os postos régios, contanto que garantissem suas obrigações com o pagamento das esmolas.

Pereira da Costa destaca que podia fazer parte da "irmandade a gente de cor preta [...], livres e escravos", porém, estes deveriam conhecer "a doutrina cristã" e serem "capazes de receber o Sacramento da Comunhão" (KOURYH, 2012, p. 258. Apud COSTA, 2004). Com relação ao cargo de tesoureiro das irmandades, Pereira, baseado no manuscrito do Rosário da Vila de Igarassu, comenta que a uma função de tesoureiro era restrita aos homens brancos. Acredita-se que o receio de permitir um escravizado, ou liberto, neste cargo, tem relação com

a possibilidade de uso dos recursos da irmandade para benefícios libertários e compra de alforrias. Questão que não interessava à sociedade branca e escravista da época.

Porém, mesmo com todo esse controle,

Os membros das ordens religiosas podiam chegar a dispor de dinheiro guardado para a compra da própria liberdade e desembolsar algum numerário para a organização da festa, a decoração da imagem do santo, etc. Tendo como protetora Nossa Senhora do Rosário, que muitas vezes aparecia pintada com feições negras, a escravaria extravasava seus desejos na festa da santa, reverenciando sua madrinha à moda de seus países. (CABRAL, 2012, p. 98. Apud KOSTER, 2002, p.202).

Os eventos religiosos que contavam com a participação das irmandades eram prestigiados por autoridades, membros das elites locais e lideranças da Igreja Católica. O aparente antagonismo entre os interesses sociais e políticos dos participantes dessas festividades, se justificava pela oportunidade que os governantes tinham de marcar presença, "prestigiar o evento, servia para reforçar no imaginário das pessoas a presença do rei, uma vez que estes representavam o monarca em seus domínios" (CABRAL, 2012, p. 98). Percebe-se que a ideologia política do "pão e circo" também estava no imaginário do dominador da colônia. Os poderosos de Pernambuco acreditavam que as festividades podiam acalmar os ânimos evitando possíveis rebeliões.

Porém, como bem pontua o pesquisador Flavio Cabral, negros e negras que moravam nos "centros urbanos da província [...] como as vítimas de um poder arbitrário não se intimidavam em gritar e encorajavam-se para ver a realização de seus sonhos [...] aquela gente inventou mecanismos de sociabilidade para continuar a sobreviver e, sobre tudo, manter sua cultura" (CABRAL, 2012, p. 89).

Acredita-se que os centros urbanos tenham servido diferentemente dos espaços rurais, como um território de grandes possibilidades de sociabilidade entre os que estavam na condição de dominados. Igrejas, arruados, residências e becos, serviam de espaços para interação entre as pessoas que buscavam melhorias em suas condições de vida. Os resultados desses momentos de interação resultavam na organização de irmandades religiosas, confrarias e redes de informação espontânea, marcadas pelas conversas ao pé do ouvido. Uma conversa que buscava novidades, que "pode ser entendida como transgressão, assinalada por meio de vocábulos, alguns com características próprias e difíceis de ser entendidos pelos agentes de repressão" (CABRAL, 2012, p. 91. Apud CERTEAU, 1995, p. 60).

Nota-se ainda que após a presença holandesa em Pernambuco, período que o Recife teve grande crescimento comercial em detrimento da atividade açucareira dominada por Olinda, as corporações dominadas por negros tiveram grande desenvolvimento econômico, até porque as atividades portuárias continuaram a se desenvolver contribuindo com a autonomia das associações negras, que além de negociar mercadorias, trabalhavam no carregamento e descarregamento das embarcações, exigindo uma reorganização do espaço urbano (CABRAL, 2012, p. 90. Apud FARIAS, 2012).

Mas esse crescimento alcançado pelas corporações preocupava o governo, que "desejando controlar as populações negras e suas atividades comerciais [...], criou cartas-patentes de governador dos pretos e das pretas" (CABRAL, 2012, p. 90). Mais uma vez a forma que os dominadores encontravam para desarticular qualquer possibilidade de revolta dos dominados, criaram uma situação de desigualdade entre os grupos, dessa forma "conferia certo status aos agraciados, além de delegar-lhes responsabilidades como a manutenção da ordem e a vigilância de seus subordinados, evitando a sedição¹" (CABRAL, 2012, p. 90).

É interessante perceber, que neste cenário comercial expandido por volta de 1654, a partir da expulsão dos holandeses, as mulheres negras que vendiam mercadorias nas ruas do Recife, conhecidas como negras de ganho, "exerceram importante função na transformação do espaço urbano, transitando em vários lugares com seus produtos, que traziam em cestos sobre a cabeça, ou preparando guloseimas para vender" (CABRAL, 2012, p. 90. Apud TOLLENARE, 1978, p. 20-21).

1.3 As Mulheres Negras e as Nações

Era o comércio que recebia vendedores ambulantes, em especial mulheres, que por tamanha transgressão para os hábitos femininos da época, preconceituosamente, eram taxadas de prostitutas. Sua mobilidade para vender mercadorias, também incomodava os comerciantes tradicionais, que viam nessas mulheres um exemplo de postura promiscua. Visto que no pensamento machista e eurocêntrico da época, lugar de mulher era em casa cuidando dos

¹ A sedição pode ser compreendida como movimentos que tinham o objetivo de modificar a ordem estabelecida por meio de uma revolução. Esta estaria identificada com aquelas ocorridas nos moldes dos movimentos revolucionários que eclodiram no mundo ocidental no século XVIII. No caso brasileiro, as elites tinham um grande temor do exemplo da Revolta de São Domingos, que resultou na eliminação da escravidão, perseguição dos antigos senhores, e independência do Haiti (CABRAL, 2012, p. 90).

filhos e da cozinha. Mais um reflexo da visão patriarcal que se tinha sobre o comportamento feminino.

A importância histórica, social, econômica e cultural que essas mulheres negras tiveram na luta por melhorias nas condições de vida das populações africanas e afro-brasileiras, é imensurável. Porém, poucas informações e nomes são registrados em nossa historiografia. O pesquisador Flavio José Gomes Cabral, a partir do estudo de relato de viajantes pela cidade do Recife, entre os anos de 1776 e 1802, afirma que,

[...] as negras de ganho exerceram importante função na transformação do espaço urbano, transitando em vários lugares com seus produtos, que traziam em cestos sobre a cabeça, ou preparando guloseimas para vender aos viajantes [...]. Tratava-se de comércio ambulante dominado por mulheres do povo [...]. Investigar o movimento comercial realizado pelas mulheres de tabuleiro é algo muito difícil, diferentemente de pesquisar as atividades dos grandes comerciantes, visto que estes deixaram, de alguma forma, assentamentos de suas atividades, tanto em testamentos quanto em inventários ou em outros registros. Sobre as atividades das comerciantes, pouca informação existe na documentação consultada, sendo essas mulheres, nas entrelinhas ou em devassas, acusadas de serem prostitutas, em face de sua mobilidade. Tal modelo de vida estava muito longe de ser visto com bons olhos por uma sociedade patriarcal, cujo estereótipo era a mulher branca, reclusa e discreta, que não saía na rua, algo difícil de ser visto nas negras vendedoras recifenses (CABRAL, 2012, p. 90 e 91).

Sobre essa incompleta historiografia, Renisia Filice e Deborah Santos afirmam que,

O tratamento dado pela historiografia à vivência dos negros não facilita uma análise histórica, minimamente ordenada, acerca da trajetória das populações negras na educação brasileira, dificultando a compreensão histórica e política no processo. As práticas educativas exercidas pelos negros não tiveram o mesmo tratamento daquelas desempenhadas pela "elite" branca brasileira. A participação da população negra mostra-se impregnada de uma visão eurocêntrica que coloca os negros ora como "coisas", no sentido de mercadoria, ora como inferiores (calcada no racismo "científico"), ora como "iguais" (respaldado pelos ideais da Revolução Francesa). Com isso, mesmo que não se justifique, compreende-se a falta de informação que circula a temática racial no meio educacional (FILICE e SANTOS, 1996 p. 215).

Para Renisia e Deborah "só a partir de 1960, com o advento da História Social no Brasil, as populações excluídas foram revisitadas por novas abordagens, emergindo sob formas de resistência e conformação" (FILICE e SANTOS, 1996 p. 216).

A intelectual asiática Gayatri Spivack, usa o termo subalterno ao analisar grupos marginalizados, silenciados e sem representação. Apesar da abordagem de Spivack se referir ao caso das mulheres indianas, sua crítica de caráter pós-colonial, também se aplica muito bem ao exemplo das mulheres negras do Recife escravista, que trabalhavam como escravas de ganho, não tinham voz, pouca representação, porém desempenhavam um papel fundamental nas atividades comerciais da cidade. Além de movimentar seus grupos, viabilizar as manifestações culturais de seu povo, e providenciar, sempre que possível, a compra de alforrias, elas eram membros importantes das irmandades negras.

Na perspectiva ideológica do Grupo de Estudos Subalternos Indianos, cabe ainda destacar seu objetivo maior, que é o de desconstruir e incomodar o desejo das elites dominantes. Segundo Figueiredo, para Spivack, *subalterno é sempre aquele que não pode falar, pois, se o fizer, já não o é.* (FIGUEIREDO, 2009. Apud, SPIVACK, 1988).

Sendo assim, cabe aos próprios grupos subalternizados, encontrar seu lugar de fala, ação e desconstrução, de coloniais paradigmas sociais, pois só assim, poderão sair dessa condição. Percebe-se, neste sentido, que não é um outro grupo étnico ou social que irá tirar, ou salvar, os subalternos de sua condição. Mas sim, elas, e eles mesmos, é que precisam se articular para romper com as amarras impostas pelo sistema opressor.

Em meados de 1700, uma das formas de tentar romper com essas amarras opressoras, ou pelo menos minimizar as consequências dessa opressão sistemática, era através da participação em irmandades. Fazer parte de um grupo religioso, como as irmandades católicas, possibilitava que essa mulher, então subalterna, pudesse ser ouvida, ou, até mesmo, conquistar espaços de maior representação e status. Esse foi o caso das *Boceteiras*, vocabulário da época que se referia a "uma mulher que se empregava no pequeno comércio, uma ambulante, vendedora de miudezas e rendas" (ALMEIDA, 2012, p. 57), que carregavam suas mercadorias em caixas ovais de madeira, bastante enfeitadas, vulgarmente chamadas de bocetas. A pesquisadora Suely Creusa Cordeiro de Almeida, em seu estudo sobre as mulheres de cor na Capitania de Pernambuco, afirma que:

As "Governadoras das Boceteiras" da Praça do Recife aparecem na documentação como mulheres responsáveis por governar, ou seja, normatizar o comércio de

produto de um grande número de outras mulheres negras e mestiças que agenciavam nas ruas. Bernarda Eugênia de Souza foi eleita Governadora das Pretas Boceteiras e Comerciantes em junho de 1788. Foi conduzida a esse lugar por suas colegas de atividade com o objetivo de manter a paz e o sossego do grupo. [...] Uma Governadora deveria sofrer cobranças tanto de seus pares como das autoridades institucionalizadas como o Governador da Capitania que na época de Bernarda era Dom Thomas José de Melo. O documento que dava direito ao exercício dessas atividades foi chamado de "Patente Negra" em Pernambuco [...] Segundo a documentação depositada no fundo das Cartas Patentes, era o Governador da Capitania que nomeava uma preta para ser Governadora de um grupo que exercia atividades na Praça do Recife, mas sempre houve pedidos dos pretos forros independente de gênero [...]. E embora o nome pudesse ser indicado, fosse pelas nações ou corporações e, mesmo até pelos homens de negócios ou pela mesa de inspeção, a autoridade para institucionalizar o cargo, foi sempre do Governador da Capitania (ALMEIDA, 2012, p. 57).

Grande parte dessas mulheres eleitas como Governadoras estavam ligadas a uma irmandade, ou tinham apoio político dessas organizações religiosas. Ainda segundo Suely de Almeida,

A de se observar que as hierarquias entre os pretos nas irmandades que iam do rei do congo aos governadores de nações estavam em uma instância subordinada a administração colonial e, é claro, que eram respeitadas, pois faziam parte de um jogo de cena numa sociedade hierarquizada e ritualizada aonde cada instância tinha o seu papel e importância e, no que tange ao todo, eram complementares, pois cada um exercia e tinha um tipo de poder. Essa engrenagem toda montada incluía a irmandade e seus agentes como elos secundários de um conjunto de ações promovidas pela administração da capitania. As governadoras, possuidoras das Patentes, exerciam um papel de liderança e promoção da disciplina às suas subordinadas (ALMEIDA, 2012, p. 57).

As mulheres negras que conquistavam poder hierárquico, como Governadoras Pretas, vivenciavam, "numa sociedade em que o fato de ser mulher era um óbice intransponível" (ALMEIDA, 2012, p. 58), uma quebra na sua condição de subalternidade. E mesmo tendo que prestar contas de seus serviços de comando para as autoridades políticas da Capitania de Pernambuco, por várias vezes, "se insubordinaram e deixaram de cumprir o preceito básico que era o de manutenção da ordem entre seus subordinados de cor" (ALMEIDA, 2012, p. 58).

Às vezes essas importantes lideranças negras femininas, deixavam de cumprir seus deveres aos olhos do Governo da Capitania, em um nítido exemplo de insubordinação, no intuito de que seu povo pudesse se manifestar sem tantas amarras. Por outras, a própria inquietação de seus subordinados, não as permitiam cumprir, plenamente, os desígnios que recebiam das esferas políticas.

É neste cenário de desobediência, que o maracatu vai se manifestar, e promover um desacordo com a tradicional Coroação dos Reis do Congo, onde mulheres negras ocupavam papel de liderança como rainhas, e damas da corte, além de financiar, através do lucro vindo do trabalho comercial, fruto de sua atuação nas ruas, os custos com as irmandades e festividades.

Mas nem todas as mulheres negras conseguiam se tornar Governadoras, rainhas ou damas do Congo. A grande maioria vivia oprimida sob o silenciamento da subalternidade. O professor Carlos Vinícius da Silva Figueiredo, conclui as consequências dessa opressão de forma bastante objetiva, ao citar o filósofo André Gorz:

Nós não temos palavras para falar sobre nossa opressão, nossa angústia, nossa amargura e nossa revolta contra o esgotamento, a estupidez, a monotonia, a falta de sentido de nosso trabalho e de nossa vida [...]. E nós não temos palavras para dizer tudo isso porque a classe dominante monopolizou não apenas o poder da tomada de decisões e da riqueza material; eles também monopolizaram a cultura e a linguagem. (GORZ. Apud, FIGUEIREDO, 2009).

O silenciamento das negras recifenses de origem africana era parte do contexto opressor colonial. O historiador Flávio Cabral, tem um exemplo da força desse poder opressor e silenciador, que remete ao Recife de 1801, durante a Conspiração dos Suassuna.

Neste episódio histórico, em que os irmãos Francisco e Flávio Suassuna foram acusados e presos por conversar sobre pensamentos libertários e mudanças políticas. "A negra alforriada Joaquina dos Santos, de 40 anos, que vivia da compra e venda de peixes", ao visitar um amigo, e ficar sabendo da conspiração, posteriormente, teria comentado esta informação com João Vicente da Fonseca Calaça, um capitão de regimento. Não se sabe exatamente os motivos da conversa de Joaquina com João Calaça, porém, segundo Cabral, ao ser chamado para depoimento, o capitão citou a fonte da informação, logo Joaquina dos Santos foi interrogada (CABRAL, 2012, p. 92).

Imaginar a angústia dessa mulher perante o juiz de fora Antônio Manuel Galvão e o desembargador Gregório José da Silva Coutinho, é sem dúvida pensar nos instrumentos de tortura psicológica, a que ela deve ter sido submetida neste interrogatório. E se homens da elite haviam sido presos por isso, o que não fariam com ela? Cabral afirma que Joaquina *mudou completamente seu testemunho*. Não é difícil saber seus motivos. Como mulher, negra, ex-escrava, conhecia os riscos que corria com essas informações de caráter libertário. Teria ela respondido, *Nunca haver falado em cartas "e somente dissera ter ouvido falar que a prisão [dos Suassuna] era por causa da negociação de pau-brasil, e que isto mesmo havia ela (...) dito."* (CABRAL, 2012, p. 92).

As festas oficiais representavam outra forma de comunicação. Várias eram as razões para os festejos. Aniversários reais, casamentos, datas religiosas, entre outros. Esses eventos mobilizavam as populações negras do Recife, e contavam com o apoio dos governantes, que os viam como "aparato para acalmar as massas indômitas e espantar seus instintos rebeldes" (CABRAL, 2012, p. 97).

As populações negras, de várias nações², se movimentavam nas ruas, entrando em diversos espaços, participando ativamente dos eventos. Durante os festejos, "enquanto os brancos bailavam nos salões, a escravaria fazia seus batuques, celebrando a seu modo o acontecimento [...], e quando chegava a festa dos santos da devoção da escravaria, tudo era feito com muito esmero [...], as irmandades se empenhavam" (CABRAL, 2012, p. 97 - 98).

Refletir sobre o contraponto existente entre a autonomia alcançada pelas irmandades e confrarias negras, na organização dos festejos, estando parte de seus membros muitas vezes na condição de escravos, e no controle que o governo impunha sobre esses agrupamentos, através de seus agentes de repressão, é algo que nos remete a pensar nos complexos espaços de disputa política, existentes na época dos festejos da Coroação do Rei do Congo. Para que as populações africanas, e afro-brasileiras, pudessem realizar os festejos a seus modos, se fazia necessário muita negociação. Pois de fato não bastava ter apenas o reconhecimento por parte dos políticos e religiosos. Isso não quebrava com as amarras da escravidão.

Vencidas as negociações no contexto político, e atravessada, pelo menos temporariamente, a barreira social, as irmandades se encarregavam de conseguir recursos financeiros para realização das festas. Na maioria das vezes a irmandade,

² Lugar de pertencimento dos grupos étnicos que chegaram a Pernambuco durante o período colonial na condição de escravos. Angolas, Cabo Verde, S. Tomé e Moçambique (KOURYH, 2012, p. 258. Apud COSTA, 2004).

Entrava com uma parte e outra era arranjada através de esmolas e doações. Muita gente piedosa, independentemente da cor, contribuía. Neste rol se inseriam os reis e rainhas dos negros e pardos, que generosamente despendiam algum numerário. A Igreja, ao incentivar esses festejos, não apenas ajudava o Estado tentando afastar dos negros o espírito rebelde, como também estimulava a religiosidade deles, além de discipliná-los para enfrentar o cativo [...]. Na realidade, essa ação se constituía em um caminho de mão dupla, uma vez que era durante esses entretenimentos que a escravaria procurava ampliar seus contatos e marcar a sedição, exigindo das autoridades cuidados redobrados. (CABRAL, 2012, p. 99 - 100).

Com Nossa Senhora do Rosário como protetora, uma padroeira que costumava ser representada com características negras, e tudo organizado para a festa, depois de esforços que custavam muito suor e luta, nas esferas políticas, sociais e econômicas. O dia do festejo era o momento de colocar para fora, pelo menos momentaneamente, o grito preso na garganta, a dança, a fé, os mitos, a alegria, antes reprimida por toda uma estrutura escravista extremamente violenta.

Flávio Cabral, afirma que o diário do governador Luís José Correia de Sá, tem um registro escrito, da festa do Rosário, ocorrida em Igarassu, no ano de 1749. Esta festividade foi prestigiada pelo político, que presenciou "queima de fogos, procissão e dança de congo, folgança de origem africana que era acompanhada de tamborins e ganzás, ocasião em que se elegiam os reis negros" (CABRAL, 2012, p. 98. Apud SÁ, 1983, p. 36).

Segundo Cabral, "Nossa Senhora do Rosário havia se tornado protetora dos homens de cor por esses brasis afora" (CABRAL, 2012, p. 98). E em Pernambuco, é interessante registrar que a irmandade do Rosário, possa ter sido fundada em 1654, momento histórico marcado pela construção de uma grande igreja no bairro de Santo Antônio, erguida pelos negros do Recife, que se organizavam em torno dessa irmandade, justamente no ano que corresponde à expulsão dos holandeses do Brasil. E que, na sequência, o comércio fundado em Recife, permaneceu forte e serviu de caminho para a conquista de certa autonomia por parte dos negros livres e, escravos de ganho muitas vezes amparados pelas irmandades e confrarias (CABRAL, 2012, p. 98).

No que se refere aos registros sobre a coroação do Rei do Congo, cerimônia festiva que se desenvolveu bastante em Recife com o advento das irmandades,

"Os apontamentos mais antigos são de 1674 e registram as eleições dos juízes e a coroação dos reis e rainhas dos negros [...]. Em 1674, foram coroados Antônio Carvalho, rei dos angolas, escravo de Agostinho Carvalho, e Ângela Ribeira, rainha dos angolas, escrava de Antônio Ribeira" (CABRAL, 2012, p. 99).

A pesquisadora Marina de Mello e Souza traz uma reflexão interessante sobre uma possível razão para que a denominação da nação do Congo tenha permanecido nas coroações dos monarcas africanos, em detrimento de outras nações de África, nas coroações dirigidas pelas irmandades de Nossa Senhora do Rosário:

Ao serem separados do mundo e das pessoas que até então davam sentido à sua existência pessoal, os africanos se reagruparam a partir de novos laços e identidades, tornando-se malungos durante a travessia do Atlântico, companheiros de senzala, membros de corporações de trabalho, irmãos de Nossa Senhora do Rosário. O processo de mistura entre diferentes etnias, (...) nas quais a origem não era fator mencionado entre aqueles que definiam o perfil dos associados, indica a gradual constituição de uma identidade mais homogênea, abrangendo parcelas maiores de africanos e seus descendentes. Os mecanismos de constituição dessas identidades foram diversos, de acordo com os grupos e as conjunturas envolvidas. O processo que estamos examinando é um dentre muitos, aquele que fez os reis de nação cederem terreno ao rei de congo, na medida em que as diversidades foram sendo apagadas em favor de uma identidade comum, historicamente construída, de negros católicos (KOURYH, 2012, p. 259. Apud SOUZA, 2002).

Percebe-se que a diáspora africana foi uma das grandes responsáveis pelo processo de homogeneização de alguns grupos étnicos. Em seu tempo histórico, os seres humanos vindos da África, eram misturados nos navios negreiros e submetidos à condição de escravos nos moldes do perverso mercantilismo colonial europeu. Ao chegar a Pernambuco, sob forte influência da nação do Congo, representação africana já bastante cristianizada, outras nações de África vieram a se unir as demais, dando origem as irmandades do Rosário, em um exemplo de que era preciso encontrar aliados para resistir a violência do sistema escravista (KOURYH, 2012, p. 259. Apud SOUZA, 2002).

Segundo a matéria, *Naufração do Navio Negreiro*, publicada na revista *Aventuras na História*, do mês de agosto de 2105, os europeus, após "perdas em combate", que tornavam a "atividade inviável", depois de tentativas fracassadas de invasões diretas em aldeias africanas

para captura de pessoas, teriam, por volta de 1494, firmado acordos com lideranças locais, para comprar escravos "já feitos" em guerras "intra-africanas".

Depois de encontrado o suporte local para manter essa prática, que passou a ser exercida por grupos de captadores de escravos, mercenários. As portas do mercado de pessoas, para abastecimento do sistema escravista permanecera ativa por muitos anos.

Assim sendo, as várias nações de África que desembarcaram em Recife, encontraram na aproximação entre os que viviam na condição de escravos e de negros libertos, a melhor maneira para resistir, manter viva as tradições e sobreviver. Neste sentido, é interessante que se compreenda o:

Congo não como o reino africano convertido ao cristianismo, mas, sim, como um conjunto de danças e representações que fazia referência a fatos históricos da África Centro-Occidental, misturando aspectos de suas crenças, ritos, mitologia. Como as irmandades agregavam africanos de várias etnias, a cerimônia de Coroação dos Reis do Congo se constitui em um ponto de convergências de traços e expressões múltiplas (KOURYH, 2012, p. 260).

Os reis do Congo, escolhidos por meio de eleições dirigidas pelas irmandades negras, podiam ser pessoas na condição de escravos ou de indivíduos livres. Os personagens que compunham a corte, em sua maioria, seguiam a estrutura da monarquia portuguesa. Eram eles, "secretários de Estado, mestre de campo, arautos, damas de honor e açafatas; e um serviço militar em que figuravam marechais, brigadeiros, coronéis e todos os demais postos do exército" (KOURYH, 2012, p. 260. Apud COSTA, 2004).

Os monarcas eleitos recebiam o tratamento de dom, pelas populações negras da comunidade, além de exercer poderes políticos sobre elas. Tinham o respeito da maioria, eram comprometidos com os deveres impostos a seu povo, e, na contenção de desordens. Apoiado pelas lideranças políticas do governo oficial, de fato, possuíam alguns privilégios de realeza, como certa ascendência política sobre seu povo, regalia garantida pelo poder político de Pernambuco.

Alguns pesquisadores(as), a exemplo de Jussara Kouryh, acreditam que essas regalias, mais tarde, podiam se tornar um tipo de poder repressor, uma espécie de policiamento, contrário às necessidades do povo negro recifense e, talvez, por isso, tenham contribuído para o surgimento de grupos alternativos de Reis do Congo. Muitas vezes esses grupos eram contrários ao próprio soberano eleito, como no caso de Dom Antônio de Oliveira Guimarães,

que ocupou o trono de 1848 a 1872, além de ter ocupado "o juizado da Irmandade de Nossa Senhora do Rosário dos Homens Pretos da freguesia do Recife" (MAC CORD, 2008, p. 10).

Esse acúmulo de poder, que passou a ser reconhecido pelas esferas jurídicas e militares, e a contribuir com elas para a manutenção da ordem, pode ter desencadeado em meados do século XIX um movimento contrário, àquele instituído pela irmandade.

Em paralelo com a festividade tradicional, alguns grupos de nações africanas, contrários às ordens de Dom Antônio, e, não reconhecidos oficialmente pelas irmandades negras, passaram a ser chamados, pejorativamente, de maracatus. Neste sentido, Marcelo Mac Cord afirma que,

Em meio às inúmeras disputas pelo poder confraternal e pela coroa do Rei do Congo (lugares de poder que permitiam grande visibilidade pública), vale frisar que o Duque do Congo e Governador dos Africanos foi um dos maiores defensores da legitimidade do citado soberano, pois ambos fizeram parte de um mesmo grupo de interesses políticos (MAC CORD, 2008, p. 10).

Assim sendo, para o pesquisador Mac Cord, Joaquim Thomaz d'Aquino era quem ocupava as patentes de duque do Congo e Governador dos Africanos, na época do conturbado reinado de Dom Antônio de Oliveira Guimarães. Era confrade da organização religiosa de maior respeito do Recife, a Irmandade de Nossa Senhora do Rosário dos Homens Pretos da freguesia de Santo Antônio. A mesma que, costumeiramente, entre os pernambucanos, determinava "que o Rei do Congo seria um membro daquela confraria, que também tinha a prerrogativa de eleger governadores de ofício e nação" (MAC CORD, 2005).

No entanto, existem registros solicitando autorização para brincantes negros, interessados em realizar festividades populares. Por sua vez, rotuladas pelas autoridades pernambucanas de maracatu. Como requerente, estava o próprio Joaquim d'Aquino. O que aponta que a manutenção da hierarquia, e, conseqüentemente, do prestígio político, era uma preocupação dos confrades. Sua atribuição, perante o governo, seria, também, a manutenção da ordem pública. Assim, os grupos que não respeitavam essas formalidades, como solicitar autorização para os festejos a partir das confrarias ou irmandades, estavam sujeitos às conseqüências da Lei. Neste sentido, Olinda, e mais tarde Recife, passaram a arrolar como crime os festejos populares conhecidos como maracatu, pois estes transgrediam as normas do sistema (MAC CORD, 2008, p. 11. Apud MAIA, 1995, p. 98).

Os olindenses aprovaram a Lei 517, criminalizando o maracatu na Província no ano de 1861. "O seu artigo 108 afirma que ficam proibidas as danças dos pretos escravos ou maracatus pelas ruas e praças desta cidade; os infratores sofrerão vinte e quatro horas de prisão, e os escravos duas dúzias de palmatoadas" (MAC CORD, 2008, p. 11. Apud MAIA, 1995, p. 112). Já em Recife as pressões, as restrições ficaram por conta dos agentes repressores que não permitiam que festas populares ocorressem sem autorização do Governo Oficial.

No agitado cenário da cultura popular do século XIX, o termo maracatu passou a ser usado de várias maneiras e situações diferentes, sob uma perspectiva, polissêmica³. Marcelo Mac Cord identifica uma nota, publicada no Diário de Pernambuco de 11 de novembro de 1856, que reforça essa ideia de polissemia no período do reinado de Congo de Dom Antônio de Oliveira Guimarães:

No domingo os pretinhos do Rosário, talvez avezados, quiseram apresentar na praça da Boa Vista o seu maracatu, a polícia, porém, dispersou-os, não porque julgasse que aquele inocente divertimento era atentório à ordem pública, mas porque do maracatu passariam a bebedeira, e daí aos distúrbios, como sempre acontece, obrou-se muito bem. (MAC CORD, 2008, p. 12. Apud Diário de Pernambuco, 11/11/1856).

No texto publicado pelo jornal Diário de Pernambuco da época, observa-se que o termo maracatu é tratado como uma brincadeira inocente, conceito bem diferente do usado para designar as festas do Congo. Em Recife, era comum chamar um agrupamento de pessoas negras em torno de músicas e danças de origem africana, e que não estavam ligadas a um evento autorizado pelo poder oficial, de maracatu. Essa variação de conceitos, que se diferenciava pela oficialidade, ou não, da festa, contribuiu para a construção de "sentidos múltiplos da relação entre maracatu nação, Rei do Congo e Irmandade do Rosário [...] no século XIX" (MAC CORD, 2008, p. 12).

Essa multiplicidade de sentidos pode ter sido uma consequência da problemática da consecução. Dessa forma, é possível se pensar em uma existência paralela da manifestação popular negra pernambucana, contemporânea e posterior ao reinado de Dom Antônio de

³ A polissemia, ou polissemia lexical (do grego poli: "muitos"; sema: "significados"), é o fato de uma determinada palavra ou expressão adquirir um novo sentido além de seu sentido original, guardando uma relação de sentido entre elas. Fonte: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Polissemia>.

Oliveira Guimarães. Numa relação de coexistência, mas com uma divisão de grupos, inseridos em situações políticas diferentes, que acabava por deixar a imprensa, instituições públicas e grupos dominantes, confusos quanto aos termos que definissem, de forma mais consistente os festejos.

As diferenças políticas, de certa forma, foram significativas para a divisão dos grupos negros que estavam envolvidos com a coroação do Rei do Congo. Marcelo Mac Cord chama a atenção para o fato de que,

A desorganização da ordem estabelecida não foi o grande objetivo dos festejos, com coroas e préstitos desautorizados. Fundamentalmente, a personagem acusada por Dom Antônio de Oliveira Guimarães pretendia, de alguma forma, desestabilizar seu poder. Em 1848, a própria coroação deste indivíduo foi polêmica. Aliado de importantes membros do Partido Conservador, o soberano recebeu os símbolos do reinado do Congo depois que José Pereira da Silva foi destronado. Este último tinha profundas ligações com os Praieiros, que foram destituídos do poder provincial naquele ano. Talvez em 1851, o projeto maior do "desordeiro" que vinha reunindo "indevidamente" os vassalões de Dom Antônio de Oliveira Guimarães fosse conquistar mais espaço de liderança entre seus pares. (MAC CORD, 2008, p. 13).

Dessa forma, compreende-se que a expressão maracatu, tenha surgido desses territórios de disputa. Dessas coroações alternativas, mais autônomas, que oportunizavam o destaque a outras lideranças, além daquelas autorizadas pelo governo. Um espaço de desobediência, de transgressões de caráter popular, fundamentais para levantar questionamentos sobre o autoritário sistema político, econômico e social, vigente no Brasil do século XIX. Mesmo que esse, a primeiro olhar, não fosse o primeiro dos pensamentos. O bojo, da construção de um espaço vivo, mítico e intercultural, propagador de uma expectativa de liberdade possível.

Para concluir a problemática e complexa origem do maracatu, faz-se uso das palavras de Jussara Rocha Kouryn,

É nesse contexto que nasce o nosso maracatu: das entranhas das irmandades de Nossa Senhora do Rosário dos Homens Pretos, da cerimônia da Coroação dos Reis do Congo, da religiosidade africana trazida no coração, no corpo e na alma daqueles que atravessaram o oceano submetidos à condição de escravizados (KOURYH, 2012, p. 262).

Essa condição de escravizado, citada por Jussara, também é pensada a partir do “mosaico cultural e linguístico” encontrado pelos colonizadores portugueses na sua chegada ao Brasil no século XVI, pelo professor Kabengele Munanga. Partindo de um contexto indígena. Para ele, esse elemento multiétnico ameríndio, já destacava a grande quantidade de povos índios presentes por essas terras, povos que possuíam características físicas e culturais distintas. (MUNANGA, 1996, p. 180).

Neste cenário, já bastante heterogêneo pela imensa variedade de *nações índias*, surgiu ainda a necessidade, por parte dos europeus, de elaborar uma “emigração forçada” de africanos para substituir a mão de obra ameríndia, que se pensava “não adaptada ao trabalho agrícola”.

1.4 Migração Forçada e Resistência

No contexto histórico, compreende-se que na verdade, essa emigração forçada, não se resumiu a simples substituição do trabalho indígena, mas representou uma lucrativa atividade econômica para parte dos europeus, era o tráfico negroiro.

As consequências desse heterogêneo processo de ocupação, em parte iniciado com um grande fluxo de migração ocorrida com a conquista do Nordeste pelos holandeses, que trouxeram consigo pessoas de variadas tendências étnicas, devido, principalmente, a sua marcante liberdade religiosa, seguindo-se com a promulgação das leis abolicionistas, “incendiaram” o fluxo de imigrantes para o Brasil. Esses momentos históricos permitiram a disseminação de variados grupos humanos pelo território em ocupação.

Segundo Kabengele, “Desde a época colonial portuguesa houve e há um intensivo processo de miscigenação entre brancos e índios, brancos e negros, índios e negros. Tal processo deu origem a um contingente populacional muito expressivo: Os mestiços”. A essa população branca, negra e indígena juntaram-se povos de diversas outras origens, fazendo surgir uma “espantosa diversidade racial no povo brasileiro”. Porém, essa diversidade no âmbito das relações sociais é irreal, pois se restringe a uma "sociedade de casta fundada na oposição: Mestre / Escravo - Homem Livre / Escravo" (MUNANGA, 1996, p. 180).

O grande problema para a formação de uma identidade nacional, responsável por criar um sentimento de pertencimento comum são: A diversidade racial e a diversidade étnica ou

cultural. Para Munanga, estas duas questões são fatores negativos à formação de uma solidariedade e de uma união.

Quatro grandes processos históricos tornaram emergente a questão da identidade nacional: A independência do Brasil em 1822, a abolição do regime escravo em 1888, o surgimento da República em 1889, e a Revolução de 1930. Junto com tais mudanças históricas vários intelectuais tentaram formular teorias sobre o tipo étnico brasileiro, a preocupação era definir o brasileiro enquanto povo, e o Brasil enquanto nação.

Dentre os diversos pensadores ligados aos processos históricos em destaque, Kabengele Munanga analisa, de forma mais contundente, o pensamento de Raimundo Nina Rodrigues, Oliveira Viana e Gilberto Freyre.

Ao analisar os estudos de Nina Rodrigues, registra-se a preocupação desse autor em mostrar as dificuldades que o Brasil encontraria em seu caminho para se constituir num povo civilizado. Dentre as preocupações de Nina destacavam-se: Dificuldades de se civilizar devido ao processo de mestiçamento muito elevado; Inferioridade do negro e degenerescência do mestiço. (RODRIGUES, 1935 p. 324 - 355. Apud MUNANGA, 1996, p. 181).

A “raça era o eixo dominante de toda a reflexão a respeito da identidade nacional” em Nina Rodrigues e Oliveira Viana, entre outros. (MUNANGA, 1996, p. 182).

Em Oliveira Viana, destacava-se: O ideal do branqueamento. Pelo qual “o Brasil alcançaria uma pureza étnica por meio da miscigenação. Esta evitaria que o mestiço fosse um tipo degenerado, pois iria assimilar cada vez mais as características do branco” (MUNANGA, 1996, p. 182). Acreditava ainda que a reprodução do homem branco era superior à do homem negro e do índio; a seleção eugênica das raças pela miscigenação a ser controlada política e ideologicamente. Os negros e mulatos eugênicos cruzariam entre si e também com os brancos possuidores de eugenismo, formando assim a nova raça ariana. Para Kabengele Munanga “a solução apontada por Oliveira Viana é a de eliminar a diversidade e a pluralidade racial existentes na origem histórica da formação do povo brasileiro” (MUNANGA, 1996, p. 182).

Compreende-se que os dois autores possuem uma obra profundamente racista, mas que atendia exatamente os interesses das elites agrárias, que preferiam viver em um Brasil rumo ao branqueamento.

A partir da década de 1930, por estarem obsoletas as ideias *raciológicas* do fim de século XIX, surge Gilberto Freyre com pensamentos que mudariam o debate em torno da questão da identidade nacional.

Munanga aponta o viés freyriano baseado em: Deslocamento do eixo da discussão, operando a passagem do conceito de “raça” ao conceito de cultura; A mestiçagem passa a ser vista de forma positiva e não negativamente sob o aspecto da degeneração (FREYRE, 1996. Apud MUNANGA, 1996, p. 182.); É consolidado o mito originário da sociedade brasileira configurada num triângulo racial; O mito da democracia racial, baseado na dupla mestiçagem biológica e cultural entre as três raças originárias. A ideia de convivência harmoniosa entre os indivíduos de todas as camadas sociais e grupos étnicos.

O mito da democracia racial “permitiu às elites dominantes dissimular as desigualdades e impedir os membros das comunidades não-brancas de ter consciência dos sutis mecanismos de exclusão da qual são vítimas na sociedade” (MUNANGA, 1996, p. 184)

No caso brasileiro, Gilberto Freyre não considerou o contexto histórico das relações de poder entre senhores e escravos, primeiros pais dessa tão discutida mestiçagem.

Munanga destaca a diferença de entendimento das relações raciais fora do Brasil, e cita alguns exemplos.

Nos Estados Unidos, na chamada classificação racial dualista: Existem dois Polos – *NEGRO / BRANCO*; Os mestiços não existem como categoria social possuidora de uma identidade própria, são simplesmente blacks. Segue a Lei de uma gota de sangue (*ONE-DROP RULE*). O mestiço está vinculado a hipodescendência, ou seja, a filiação dos indivíduos miscigenados ao grupo inferior. No caso da África do Sul foi criado um sistema de classificação racial que compreendia as categorias: *BRANCA – EUROPEAN / NEGRA – AFRICAN (BANTOU) / MESTIÇA – COLOURED* (MUNANGA, 1996, p. 184).

No entanto, na realidade, este sistema Sul-africano estava muito próximo do modelo norte americano (EUA). Nos últimos anos de luta contra o apartheid, por exemplo, os oprimidos do sistema na África do Sul, os não brancos, se uniram em solidariedade contra o regime racista, pois mesmo existindo três denominações raciais, prevalecia ser, ou não ser branco.

Finalmente, “no sistema racial brasileiro, o mestiço é visto como ponto transcendente, onde a tríade branco-índio-negro se encontra e se “dissolve” em uma categoria comum fundante da nacionalidade” (MUNANGA, 1996, p. 188).

Não se pode negar que o Brasil é um país onde a desigualdade social anda de mãos dadas com a discriminação racial, está nos censos, nos meios de comunicação, nas redes institucionais... Vivencia-se no país um preconceito de cor, fenótipo, bastante diferente do modelo norte americano, porém, tão danoso quanto.

Este cenário da *Mestiçagem e Experiências Interculturais no Brasil*, abordado por Kabengele Munanga, enfatiza como se fazem necessárias ações afirmativas em prol da diminuição das desigualdades, elaboradas e construídas, arditamente, em séculos de histórias políticas e sociais, fundamentadas na manutenção da pirâmide hierárquica branca e eurocêntrica.

Foi essa mesma pirâmide social, citada por Munanga, que transformou a Coroação do Rei do Congo, em uma manifestação de caráter cultural e religioso, controlada pelo sistema como explicitamos acima. O maracatu representa uma busca por autonomia e liberdade, e compreende uma complexa manifestação cultural de origem africana, permeada por elementos lusitanos.

Após a Lei Áurea, que conferiu em 13 de maio de 1888 a oficialização do fim da escravidão no Brasil, "perdeu o sentido a cerimônia de **Coroação dos Reis do Congo**. Migraram os **maracatus** para os terreiros" (KOURYH, 2012, p. 262).

Para Jussara Rocha Kouryh, é a partir desse momento que se percebe uma grande aproximação entre os maracatus-nação e as religiões de matriz africana. Daí a inserção de novos personagens e instrumentos para essa manifestação popular. A influência musical e coreográfica dos afoxés ficou latente.

Por sua vez, Guerra Peixe chama atenção para a migração dos maracatus nação do Recife para o interior, principalmente Caruaru. Levados por participantes de grupos da capital, estes teriam, inclusive, se influenciado por outros ritmos populares, num processo de construção intercultural com as populações dessas áreas. Somaram-se às antigas batidas de Congo, cocos e pastoris. Tanto nos toques quanto nas danças. Para o pesquisador e maestro Guerra Peixe, até mesmo as Calungas passaram a variar de forma e significado.

Parece que da mistura de populares procedentes do interior com os grupos recifenses resultou a constituição de novos agrupamentos - bem como a ida para Caruaru de um ex-participante do Cambinda Velha, do Recife, permitiu a criação de outro Maracatu. Em todos eles a calunga é conservada, porém, enquanto os velhos cortejos preservam **bonecas** de madeira, cor e feições negras, os mais recentes admitem calungas de pano, cor e feições brancas - havendo, ainda, o exemplo de Dona Júlia, do cortejo caruaruense, cujos cabelos são louros [...]. Na música dos agrupamentos recentes, notam-se influências de melodias e textos originados de outros divertimentos, como o Coco e o Pastoril, do mesmo modo que se percebem fórmulas rítmicas generalizadas do interior. Isso tudo parece haver concorrido para

nacionalizar a sua música, pois, além do explicado acima, ocorrem nos agrupamentos de moderna constituição um estilo de cantar notadamente afastado do que perdura no tradicional Maracatu - certamente, aqui por influência do Xangô. E se em todos os Maracatus examinados por nós não existe dança própria, no de Caruaru observam-se evoluções adaptadas dos bailados do Pastoril. Marcações que, também, sob a influência dos passos do Coco, são deformadas ao modo dos dançadores. (GUERRA-PEIXE, 1980 p. 103).

Fazendo uma referência ao passado, e relacionando-o com os homens e mulheres que fizeram o maracatu nação, pós 1888, veremos que as escolhas para compor a corte mudaram bastante. Antes os candidatos ao cortejo, precisavam estar em dia com suas contribuições às irmandades do Rosário. No final do século XIX passaram a ser escolhidos (as) por critérios de fé.

As rainhas dos mais tradicionais são yalorixás ou iniciadas nos cultos de matrizes africanas; a boneca de cera, chamada **Calunga**, traz todo o axé da casa e representa os ancestrais. Outros elementos, porém, povoam os **maracatus-nação**, originários da Jurema, como, por exemplo, a figura do índio, simbolizado pelo **caboclo de pena**. (KOURYH, 2012, p. 262 e 263).

No entanto, na contemporaneidade, os homens e mulheres que desejam participar de um maracatu nação, não precisam estar diretamente ligados a uma religião específica. Sequer precisam estar vinculados a uma religião. "Se na atualidade alguns grupos se desfazem de seus vínculos com o mundo do sagrado e reivindicam sua inserção na 'pernambucanidade', não há razões para negar algo tão evidente, que é a presença de outras religiões, além do xangô no seio de várias nações de maracatu" (LIMA, 2006, p. 180).

Existe algo mágico no batuque do maracatu nação, que encanta homens, mulheres e crianças de toda a sorte. Sua energia e graça produzem um deslumbramento único para olhos e ouvidos. Independente de crença ou denominação política, o maracatu tem o poder de abraçar as pessoas e levá-las, em cortejo, para um encontro com suas raízes mais remotas. Talvez seja esta visita à ancestralidade, que faz do maracatu nação um espaço de convívio entre culturas, tribos, danças e cantos diversos. Um território livre, repleto de alegria, fé e esperança.

Ao tratar o maracatu em sua essência cultural, partindo de um ponto de vista essencialmente humano, com foco, talvez, no sentimento das pessoas que se deixam levar pelo ritmo, sons e cores, das nações de baque virado, Roger Bastide afirma que,

Vê-se que o tema fundamental dessas toadas é a grande viagem de volta e, com efeito, o maracatu nos leva a fazer essa viagem. Para isso não há necessidade de tomar nenhum navio, nem de cruzar o verde mar. O próprio maracatu é essa barca; a boneca da dama do passo, sereia que se ergue na proa do navio, abre uma passagem, subindo e descendo como se as vagas a embalassem, através dos campos, das bananeiras, dos pequenos cercados de cana, através desse verde mar de vegetação, onde as casas dos pobres são ilhotas de recifes batidas pelas ondas das palmeiras, das folhas e das flores; atrás da boneca-proa a massa humana negra, comprimida, compõe o navio agitado, coberto pelo chapéu de sol, como uma vela aberta, e que se embrenha pelo caminho do passado, sobe o oceano da memória, atinge as praias de Loanda. Eu também embarquei na galera do Elefante para essa viagem em direção a uma África irreal. (BASTIDE, 1971. Apud KOURYH, 2012, p. 264).

Essa viagem à África descrita por Roger, ao ouvir o maracatu de baque virado, também é mencionada pelos monitores de percussão do Programa Mais Educação, quando se referem aos seus primeiros contatos com o maracatu.

1.5 De um movimento de resistência surgiu uma educação para a igualdade racial

A resistência e a luta por melhores condições de vida das populações africanas e afro-brasileiras, não vêm de hoje. Desde a sua vinda forçada para o Brasil, homens e mulheres lutaram e resistiram o quanto puderam por sua liberdade e dignidade. Isso foi percebido, inclusive, nas festividades religiosas, nas irmandades e confrarias, e de forma mais radical, nos quilombos, nos levantes e revoltas sociais.

A historiografia, escrita a serviço das elites escravocratas brasileiras, tratou rápido de negar o protagonismo aos seres humanos que perderam suas vidas para construir uma história que também fosse deles. Mas isso não se perpetuou.

São vários os personagens da história brasileira, frutos da diáspora africana, negros e negras, que contribuíram para a formação desse país, mas que tiveram suas histórias silenciadas. Por que tais informações nos foram negadas por tanto tempo? Que interesses estavam por trás disso? Quais foram as consequências dessa negação?

Tirar de um povo o seu protagonismo é uma forma de transformá-los em meros coadjuvantes de uma história que não reconhecera seu importante papel. Como aponta Spivack, é subalternizar uma população inteira em detrimento da manutenção dos privilégios de outra.

Essa insistência em negar o protagonismo negro se deve ao fato de que as elites brancas sempre defenderam a segregação racial no país. Porém, diferente de outros países, no Brasil ela se disfarçou através do mito da democracia racial, defendido por Gilberto Freyre. Para Freyre, o Brasil teria sido fruto de uma miscigenação harmoniosa e pacífica, e que apenas aqui, as raças viviam em completa harmonia.

Esse mesmo mito fez com que negros e negras do Brasil, se quer se vissem como tal. Negando suas raízes através da criação de termos como moreno, mulato, cafuso, entre outros, tirava-se dessas pessoas o direito de construir suas próprias identidades étnicas, e, assim, criar dificuldades para que elas não se agrupassem nem reivindicassem direitos e melhores condições de vida.

Essa foi uma estratégia usada pelas elites para manutenção de uma segregação racial e social no Brasil por muitos anos. Porém, na década de 1930 a comunidade negra brasileira se organizou e criou a Frente Negra. Movimento social, mais tarde transformado em partido político, inaugurado pela sociedade negra de São Paulo, que já não tolerava a discriminação e o preconceito racial, ainda vigente no século XX, conforme apresenta a Revista Desafios do Desenvolvimento, a Revista de Informações e debates do Instituto de pesquisa Econômica Aplicada.

A edição 51 de 07/06/2009 da revista do IPEA diz que,

A discriminação e a segregação racial eram práticas normais no Brasil até meados do século passado: jornais estampavam anúncios de emprego com a ressalva: "Não aceitamos pretos". Foi nesse ambiente que surgiu, em 1931, a Frente Negra, em São Paulo, como um movimento social ousado e diferente dos demais: além da questão social e recreativa, a Frente Negra Brasileira nasceu com a ambição de conquistar espaço no poder, sob a liderança de Francisco Lucrecio, Raul Joviano do Amaral e José Correia Leite. Depois de fundada como entidade nacional, a Frente Negra criou a milícia frente-negrina, uma organização que submetia seus integrantes à rígida disciplina militar. No início, houve muita reação: acusavam a Frente de fazer "racismo ao contrário". Com o tempo, o movimento passou a ser respeitado pela comunidade negra, pela sociedade paulista e até mesmo pela polícia. A Frente Negra

instituiu uma carteira de identidade para seus integrantes que funcionava como atestado de idoneidade. Graças à atuação da entidade, a polícia do Estado de São Paulo começou a aceitar negros na corporação (RDD, 2009, p. 01).

Mesmo enfrentando divergências ideológicas internas, entre os integrantes que defendiam a esquerda, versus companheiros defensores da Ação Integralista, a Frente Negra Brasileira se expandiu para diversos Estados e se transformou em partido político em 1936. Porém, em 1937, com implantação do Estado Novo, Getúlio Vargas dissolveu os partidos políticos do Brasil, pondo fim, inclusive, a Frente Negra.

No entanto, o fim da Frente Negra não pôs fim à luta da comunidade afro-brasileira contra o racismo. A resistência permaneceu presente junto aos grupos de capoeira, bastante perseguidos durante o governo Vargas, nos seios das religiões de matrizes africanas, que também sofriam extrema perseguição do sistema, nos meios acadêmicos e nas comunidades.

Na década de 1970, mais uma vez em São Paulo, um ato de violência racial promovido pela polícia paulista fez despertar a organização de um movimento que representasse os anseios da população negra. Era o nascimento do Movimento Negro Unificado.

De acordo com a matéria publicada na Revista Raça, de autoria de Mariana Brasil,

Era 18 de junho de 1978 quando Robson Silveira da Luz, um feirante negro de 27 anos, foi acusado de roubar frutas em seu local de trabalho. Levado para o 44º departamento de polícia de Guaianazes, zona leste de São Paulo, foi torturado e morto por policiais militares sob a chefia do delegado Alberto Abdalla. Semanas depois, um grupo de quatro jovens foi impedido de jogar vôlei no hoje extinto Clube de Regatas Tietê. Fazia 90 anos da abolição da escravatura. Em resposta a esses fatos, um grupo de militantes negros se reuniu em um casarão no início da Rua da Consolação, em São Paulo, para discutir a construção de um movimento que pudesse mobilizar o Brasil contra a discriminação racial. Na lembrança de Hélio Santos, doutor em economia, administração e finanças e militante do movimento negro brasileiro, a manhã daquela reunião, que geraria muita repercussão nos anos vindouros, foi gasta discutindo o nome que o movimento teria. “Éramos eu, Abdias do Nascimento, Lélia Gonzalez, os irmãos Celso e Wilson Prudente e muito mais gente”. O nome que prevaleceu foi Movimento Negro Unificado – nascia assim o MNU (BRASIL, 2014, p. 01).

Segundo Mariana Brasil, a primeira ação do recém-criado Movimento Negro Unificado foi ir para as ruas protestar. Bater de frente com a sociedade paulista discriminadora. Mariana relata que,

Na fria manhã do dia 7 de julho, posteriormente transformado em data comemorativa do Dia Nacional de **Luta Contra o Racismo**, mais de três mil pessoas se reuniram em frente ao Theatro Municipal de São Paulo – palco, em 2013, de grande parte das manifestações contra o aumento na tarifa dos transportes. A manifestação de então, intitulada **Movimento Unificado Contra a Discriminação Racial**, não era, obviamente, bem vista pelo governo vigente: era a época da ditadura presidida pelo general Geisel, e a política estatal se esforçava em ignorar a questão racial e em mostrar o país como uma democracia das raças (BRASIL, 2014, p. 01)

O Movimento Negro Unificado criado em São Paulo ecoou por todo o país. Em Pernambuco, uma das fundadoras, e grande ativista negra é Inaldete Pinheiro. Enfermeira e escritora, ela é uma das maiores defensoras de uma educação para a igualdade racial no Brasil.

Em entrevista concedida a Revista dos Bancários de Pernambuco, em pergunta sobre a criação do movimento negro, Inaldete comentou que,

Em 79, coincidentemente, encontramos com um colega chamado Sílvio Ferreira e marcamos uma reunião lá em casa. Naquele momento, a gente assumiu que estava criando um grupo de movimento negro. Ainda nos reunimos várias vezes em minha casa, antes de decidir buscar uma sede, que funcionou durante vários anos na sede do DCE (Diretório Central dos Estudantes da UFPE) (COELHO, 2014, p. 01).

Para Inaldete era muito importante que o Movimento Negro de Pernambuco fosse criado, para lutar contra a discriminação no Nordeste, e uma das principais ferramentas para o sucesso dessa luta, era a partir da educação.

As primeiras ações do Movimento em Pernambuco estavam ligadas ao apoio das manifestações realizadas pelas chamadas minorias. Era fundamental que os(as) ativistas negros(as), estivessem presentes nos diversos eventos que aconteciam em Recife, conquistar apoio, e apoiar os outros movimentos, era unir forças por uma causa fundamental, a luta contra o racismo.

Porém, a educação era, de fato, umas das principais preocupações do movimento. Na mesma entrevista dada por Inaldete a Revista dos bancários de Pernambuco, ao responder sobre o que destacaria como momentos importantes do movimento, a escritora destacou a criação da Lei 10.639/03, e relatou que,

Tenho, por exemplo, um agradecimento especial a Humberto Costa, na conquista da Lei Federal 10.639, que institui a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira e africana. Essa foi uma discussão iniciada por nós. Primeiro a gente quis que isso entrasse na Lei Orgânica do município. Não conseguimos. Quando Humberto assumiu a Assembleia Legislativa, tentou aprovar uma emenda, mas também não conseguiu. Na Câmara Federal, o projeto tramitou o quanto pôde até ser aprovado, no final da gestão de Fernando Henrique Cardoso. E, no Senado, somente em 2003, já com Lula presidente. Ou seja, foram doze anos de luta no parlamento. Não esqueço de minha alegria quando li uma notinha pequena no Jornal do Commercio anunciando a conquista (COELHO, 2014, p. 01).

A Lei 10.639/03 que institui a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira e africana foi uma das grandes conquistas do Movimento Negro para as futuras gerações. Representou um avanço para o enfrentamento da discriminação racial, porém ainda precisa de mais tempo para cumprir, de verdade, seu importante papel.

Neste sentido, perguntada sobre o cumprimento da Lei nas escolas, Inaldete comentou que,

O que existe são iniciativas isoladas de algumas professoras. Houve algumas mudanças e melhorias no material didático. Mas é preciso haver uma mudança na mentalidade dos educadores. E, para isso, deveria haver formação. Em 2006, o município do Recife chegou a promover dois cursos, mas só atingiu 500 professoras e professores (COELHO, 2014, p. 01).

Reconhecendo a importância da luta do Movimento Negro Unificado, e do ativismo de homens e mulheres por uma educação antirracista, que combata a discriminação em sua raiz, e promova uma educação para a igualdade racial, esse trabalho, intitulado Loas, Tambores e Gonguês, acredita ser possível potencializar o maracatu de baque virado pernambucano para colaborar com o trabalho de professoras e professores que se preocupam em minimizar os danos históricos causados por uma

sociedade patriarcal e escravocrata. Dano pautado na discriminação racial, que ainda se faz presente nos dias de hoje.

1.6 Descolonizando a Sala de Aula

Como pensar a complexidade presente no maracatu nação, para o contexto da sala de aula? Como trabalhar essa perspectiva cultural e histórica num diálogo interdisciplinar? Sendo essa uma perspectiva da cultura popular e da história vista de baixo.

A complexidade compreende incertezas, indeterminações, fenômenos aleatórios (...) num certo sentido sempre tem alguma relação com o acaso (MORIN, 2011 p. 35).

O pensamento humano é repleto de momentos de complexidade. Pode-se imaginar a quantidade desses momentos no cotidiano escolar? São várias as situações em que eles são acionados.

Ao se desenvolver pesquisa numa perspectiva da complexidade, percebe-se, em algumas situações, certa confusão ou dificuldade. São variações do contexto, que podem estar ligadas a desordens e a contradições lógicas. Entende-se que a complexidade são os diversos ajustamentos, reflexões, organizações mentais, necessárias para o planejamento das ações dentro de um trabalho na perspectiva da interdisciplinaridade.

Ser adepto da complexidade é antes de qualquer coisa ser solidário e multidimensional. Essa complexidade, no entanto, também é a certeza da incerteza, a dúvida que se faz presente nos processos cognitivos, mas que de forma positiva e bem direcionada deve levar ao questionamento, à reflexão, e resultar na construção bem alicerçada dos saberes, que por sua vez, não podem ser vistos como totais, mas sim, etapas de um contexto universal. Um caminho, que se faz passo a passo. Para Morin, uma cultura de saberes, permitirá aos docentes articular, religar, contextualizar, situar-se num contexto e, se possível, globalizar, reunir os conhecimentos que adquiriram.

O século XXI ainda é um período carregado de forte presença eurocêntrica nas formulações das ideias científicas e pedagógicas. Quebrar, ou, pelo menos diminuir essa influência, pensada para atender ao contexto da própria Europa, é um trabalho que requer uma verdadeira revolução, uma descolonização de conceitos e práticas pré-estabelecidas nas diversas instâncias da Educação brasileira.

Repensar parte dos conceitos e práticas eurocêntricas não é uma tarefa fácil, porém necessária para a construção de uma Educação intercultural que promova, de fato, a

interdisciplinaridade dentro da complexidade que está presente em uma sociedade diversificada como a do Brasil.

Mas onde está a ponte que liga os conceitos de interculturalidade, interdisciplinaridade e complexidade? Por que defender esses três conceitos?

A especialidade do conhecimento tem formado profissionais que não articulam seus saberes com a rede de situações, muitas vezes complexas, que se estabelecem na prática de seus afazeres. Quantos relatos de descaso, incompetência, fracasso, entre outros, se tem noticiado pelos meios de comunicação? Quantas situações de ingerência, tanto no setor público quanto no privado, demonstram que o atual processo de formação profissional tem sido mal correspondido com as realidades práticas existentes?

Pensar a complexidade na perspectiva de uma pesquisa é pensar na desconstrução de regras eurocêntricas pré-estabelecidas, que muitas vezes já estão incutidas no subconsciente de quem foi colonizado.

De fato, se faz necessária uma mudança urgente de pensamento. A sociedade brasileira, em todos os sentidos, sejam eles econômicos, culturais, sociais e políticos, precisa restabelecer contato com a natureza, com a espiritualidade e com a incerteza. O saber se constrói dentro dessa pirâmide de pensamento libertador.

É esse pensamento solidário que se coloca capaz de unir as forças e os saberes, em prol de uma Educação interdisciplinar promotora de um saber mais completo.

É imprescindível na aprendizagem da complexidade *religar* dois importantes fundamentos humanos, que vêm sendo, talvez intencionalmente, separados pelo modelo de Educação eurocêntrico implantado nas ex-colônias latinas. As *ciências* e as *humanidades*. Porém,

(...) Esta religação nos permite contextualizar corretamente, assim como refletir e tentar integrar nosso saber na vida. Bem entendido, isso não fornece a receita infalível para todo problema. De qualquer forma, estamos inseridos na incerteza (MORIN, 2005, p. 70).

Existe um sentimento capaz de transformar os métodos pré-estabelecidos, concretizar um processo de descolonização, realizar a interculturalidade, promover um diálogo com a complexidade, garantir a execução da interdisciplinaridade, além de possibilitar o trabalho com a metodologia de projeto: o *amor*. Segundo Morin, o filósofo grego Platão, diz que “para ensinar é necessário o Eros”. No entanto,

(...) O eros não se resume apenas ao desejo de conhecer e transmitir, ou ao mero prazer de ensinar, comunicar ou dar: é também o amor por aquilo que se diz e do que se pensa ser verdadeiro. É o amor que introduz a profissão pedagógica, a verdadeira missão do educador (MORIN, 2005, p. 71).

Finalmente, chama-se a atenção para o sentimento responsável pelo sentido da vida, aquilo que de fato deve estar por trás de todas as coisas e de todos os ensinamentos. E como interdisciplinar e complexo, “O amor não é chegado a fazer contas, não obedece à razão. O verdadeiro amor acontece por empatia, por magnetismo, por conjunção estelar”. O verso da *Crônica do Amor*, da escritora e jornalista brasileira Martha Medeiros, remete bem a totalidade das questões relativas à complexidade da interdisciplinaridade, que não é absoluta, mas uma perfeita forma de começar uma descolonização. Onde estará então a ponte que liga os conceitos de interculturalidade, interdisciplinaridade e complexidade?

A proposta desse trabalho é identificar o Maracatu de Baque Virado, como uma das pontes que podem interligar os três conceitos citados, a partir de uma metodologia de projeto, como o que ocorre nas aulas de percussão do Programa Mais Educação.

Realizar uma análise intercultural sobre o maracatu de Baque Virado é visitar um espaço de integração entre elementos étnicos variados, que em um processo histórico de conflito e resistência resultou na construção de uma cultura popular de forte herança africana, forjada no contexto da religiosidade e da valorização da ancestralidade. Mas passível de certa interferência lusitana.

É essa interferência lusitana que traz para a pesquisa um olhar sobre a interculturalidade. Para Candau,

O termo interculturalidade surge na América Latina no contexto educacional e, mais precisamente, com referência à educação escolar indígena (...), Mosonyi e Gonzalez, dois linguistas-antropólogos venezuelanos estão entre os primeiros a definir o conceito de interculturalidade, na primeira metade dos anos 70, aplicando-o à questão educativa ao descrever suas experiências com os indígenas arhuacos, da região do Rio Negro, na Venezuela. (CANDAU, 2012, p. 120).

Ainda segundo Candau, ela se desenvolveu no continente em várias etapas e contextos sociais e políticos distintos. Do período colonial até o início do século XX, Candau aponta

para uma das primeiras etapas da interculturalidade, "caracterizada por uma violência etnocêntrica explícita de imposição da cultura hegemônica sobre as populações indígenas" (CANDAU, 2012, p. 121). Após as primeiras décadas do século XX vem a assimilação, uma construção de homogeneidade étnica defendida pelos projetos modernos dos estados nacionais. Foi nesse momento que surgiram as primeiras escolas indígenas no formato bilíngue. Seria essa apenas uma passagem transitória para a alfabetização e civilismo mais fácil dos indígenas.

Um maior reconhecimento das demandas dos povos indígenas começa a ser forjado na década de 1970. "A partir das experiências alternativas protagonizadas por lideranças comunitárias, em parceria com universidades e setores progressistas da igreja católica (...), reconheciam o direito desses povos de fortalecer e manter sua própria cultura" (CANDAU, 2012, p. 121).

Vera Candau destaca,

A experiência de escolas interculturais indígenas desenvolvidas no continente incluiu uma nova dimensão sobre a ideia mesma de cultura no espaço escolar. Diferentes línguas foram o passo inicial para a proposição de um diálogo entre diferentes culturas. Além da educação escolar indígena, outros grupos contribuíram para a ampliação da discussão sobre as relações entre educação e interculturalismo. Entre eles podemos mencionar os movimentos negros latino-americanos que, em geral, são ignorados pela literatura sobre educação intercultural no continente. No entanto, na nossa perspectiva, contribuem de modo significativo para ampliar a concepção de educação intercultural (...). Estes grupos têm se caracterizado pela resistência e por suas lutas contra o racismo em suas diferentes manifestações, assim como pela afirmação de direitos e plenitude de cidadania, o que supõe reconhecimento de suas identidades culturais (CANDAU, 2012, p. 121 e 122).

Das diversas bandeiras de luta levantadas pelo movimento negro, como o combate a discriminação racial, à ideologia da mestiçagem e da chamada democracia racial, fundamentais para eliminar estereótipos e preconceitos, a promoção de "leituras alternativas do processo histórico vivido e do papel dos negros na formação dos vários países latino-americanos" (CANDAU, 2012, p. 123), representam uma importante quebra com a historiografia tradicional europeia, que ao escrever sobre a América Latina, colocou o continente em um papel de subalternidade em relação à Europa, juntamente com os povos indígenas e africanos que aqui estavam.

Sendo assim, ainda sobre o movimento negro Candau destaca que,

No que diz respeito à educação, incluem políticas orientadas ao ingresso, permanência e sucesso na educação escolar, valorização das identidades culturais negras, incorporação nos currículos escolares e nos materiais pedagógicos de componentes próprios das culturas negras, assim como dos processos históricos de resistências vividos pelos grupos negros e suas contribuições à construção histórica dos diferentes países. Outro elemento importante que vem sendo incorporado por vários países são as políticas de ação afirmativa dirigidas aos afrodescendentes em diferentes âmbitos da sociedade, do mercado de trabalho ao ensino superior. Propostas como estas, questionam o discurso e as práticas eurocêntricas, homogeneizadoras e monoculturais dos processos sociais e educativos e colocam no cenário público questões referidas à construção de relações étnico-raciais nos contextos latino-americanos (CANDAUI, 2012, p. 123).

O desenvolvimento da educação intercultural contou ainda, segundo Vera Candau, com "as experiências de educação popular realizadas ao longo de toda a América Latina, particularmente a partir dos anos sessenta" (CANDAUI, 2012, p. 123).

Para Vera Candau a interculturalidade está dentro do universo do multiculturalismo, pois,

Sua especificidade está em colocar a ênfase na interação entre distintos grupos socioculturais, favorecendo o diálogo entre seus sujeitos, seus saberes, e práticas sociais (...). Fica evidente que a expressão educação intercultural admite diversas leituras, tendo por ancoragem múltiplos referenciais teóricos. (CANDAUI, 2012, p. 126).

A professora Catherine Walsh, da Universidade Andina Simon Bolívar, segundo Vera Candau, distingui três concepções básicas de educação intercultural na atualidade latina. Elas são intituladas *relacional*, *funcional* e *crítica*.

Para destacar essas concepções básicas de educação intercultural, no contexto atual da América Latina, destacam-se na tabela 02, os principais conceitos citados por Vera Maria Candau, sobre a visão da professora Catherine Walsh em relação à interculturalidade.

Tabela 02 - Concepções básicas de educação intercultural, para Catherine Walsh.	
Concepções	Descrição
Relacional	Refere-se ao contato e intercâmbio entre culturas e sujeitos socioculturais; Tende a reduzir as relações interculturais ao âmbito das relações interpessoais e minimiza os conflitos a assimetria de poder entre pessoas e grupos pertencentes a culturas diversas.
Funcional	É assumida como uma estratégia para favorecer a coesão social, assimilando os grupos socioculturais subalternizados à sociedade hegemônica; É Orientado a diminuir as áreas de tensão e conflito entre os diversos grupos e movimentos sociais que focalizam questões socioidentitárias, sem afetar a estrutura e as relações de poder vigentes.
Crítica	Questiona as diferenças e desigualdades construídas ao longo da história entre diferentes grupos socioculturais, étnico-raciais, de gênero, de orientação sexual, religiosos, entre outros; Aponta à construção de sociedades que assumam as diferenças como constitutivas da democracia e sejam capazes de construir relações novas, verdadeiramente igualitárias entre os diferentes grupos socioculturais, o que supõe empoderar aqueles que foram historicamente inferiorizados.

Fonte: Candau (2012)

Essa visão de uma educação intercultural crítica, adotada na presente pesquisa, identifica o maracatu como uma alternativa de inserir a Cultura Africana e Afro Brasileira, na grade curricular de História da Educação Básica, partindo da necessidade de se enxergar “criticamente o mundo, intervir na reinvenção da sociedade, e viabilizar a desordem absoluta da descolonização, como apontaram há alguns anos Frantz Fanon, da Martinica, e Paulo Freire, do Brasil” (CANDAU, 2009 p. 49).

A complexidade que se encontra presente em uma abordagem intercultural do maracatu, conceito defendido por Vera Candau como sendo “a promoção deliberada da inter-relação entre diferentes grupos culturais presentes em uma determinada sociedade”, pode estar relacionada, também, à formatação que o mercado fonográfico deu a essa importante manifestação cultural pernambucana nos últimos anos ao transformar elementos de um multiculturalismo interativo, também chamado de interculturalidade, em simples mercadoria capitalista. É interessante entender que,

Uma das características fundamentais das questões multiculturais é exatamente o fato de estarem atravessadas pelo acadêmico e o social, a produção de conhecimentos, a militância e as políticas públicas. Convém ter sempre presente que

o multiculturalismo não nasceu nas universidades e no âmbito acadêmico em geral. São as lutas dos grupos sociais discriminados e excluídos de uma cidadania plena, os movimentos sociais, especialmente os relacionados às questões étnicas e, entre eles, de modo particularmente significativo, os relacionados às identidades negras, que constituem o *locus* de produção do multiculturalismo. (CANDAU, 2008, p. 49).

Transformar o maracatu em um produto para a atração turística fez parte dos objetivos econômicos de algumas estruturas políticas e empresariais do Estado na década de 1990. Esse contexto econômico desvinculado da responsabilidade sobre a história e a cultura do maracatu e de suas raízes étnicas e sociais, pode desencadear um processo de coisificação, e consequente desvalorização da manifestação cultural.

A preocupação em torno da coisificação que o neoliberalismo é capaz de promover, tornando este rico patrimônio imaterial da cultura pernambucana em um mero objeto para o entretenimento, move este estudo no caminho de uma perspectiva da *decolonialidade*. Compreendendo esta expressão como “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).

Neste sentido, tanto a abordagem profana quanto a religiosa do maracatu, realizadas no contexto da sala de aula, devem estar orientadas “para o questionamento, transformação, intervenção, ação e criação de condições radicalmente distintas de sociedade, humanidade, conhecimento de vida; isto é, projetos de interculturalidade, pedagogia e práxis que assumem a perspectiva da decolonialidade” (CANDAU, 2009).

Percebe-se que é fundamental em uma abordagem pedagógica e intercultural crítica do maracatu, como uma alternativa para inserir a Cultura Africana e Afro Brasileira, na grade curricular de História da Educação Básica, o compromisso do professor com a crítica e a valorização das raízes étnicas presentes no contexto social e político deste expoente da cultura popular. Neste sentido,

Como projeto político, social, epistêmico e ético, a interculturalidade crítica expressa e exige uma pedagogia e uma aposta, e práticas pedagógicas que retomam a diferença em termos relacionais, com seu vínculo histórico-político-social e de poder, para construir e afirmar processos, práticas e condições diferentes. Dessa maneira, a pedagogia é entendida além do sistema educativo, do ensino e transmissão do saber, e como processo e prática sociopolíticos produtivos e

transformadores assentados nas realidades, subjetividades, histórias e lutas das pessoas, vividas num mundo regido pela estrutura colonial (CANDAU, 2009, p. 26).

Para Vera Candau é preciso refletir sobre a pedagogia ou as pedagogias de-coloniais, pois elas “estariam construídas e por construir em escolas, colégios, universidades, no seio das organizações, nos bairros, comunidades, movimentos e na rua, entre outros lugares. São elas que viabilizam tudo o que multiculturalismo oculta e dilui, incluindo a geopolítica do saber” (CANDAU, 2009, p. 26).

Ao se refletir sobre Paulo Freire em Candau, percebe-se que:

Não há prática social mais política que a prática educativa. Com efeito, a educação pode ocultar a realidade da dominação e da alienação ou pode, pelo contrário, denuncia-las, anunciar outros caminhos, convertendo-se assim numa ferramenta emancipatória. O oposto de intervenção é adaptação, é acomodar-se, ou simplesmente adaptar-se a uma realidade sem questioná-la (FREIRE, 2004, p.34).

É a partir dessa perspectiva crítica, que compreende a prática educativa como uma ação social e política, presente no pensamento de uma pedagogia decolonial, que se defende o Maracatu de Baque Virado pernambucano, como um caminho para Compreender a Cultura Africana e Afro Brasileira na grade curricular de História da Educação Básica.

Ao abordar as relações étnicos raciais na Escola, se faz necessário resignificar conteúdos, atividades, e, principalmente “recursos diferenciados de ensino, como os presentes nas comunidades quilombolas” (BOTELHO, 2007, p. 35). A confecção de objetos artesanais como máscaras, bonecas de pano, esculturas em argila, entre outros, comungam com a ideia de uma prática educativa intercultural, pois promovem a construção do conhecimento, de uma cultura popular, a partir do diálogo com conteúdos de cunho teórico, desconstruindo-se uma didática engessada sob uma ótica eurocêntrica de produção de conhecimento, alinhando-a com uma possibilidade de atuação pós-moderna.

Expressões de cunho artístico como capoeira, afoxé, maracatu (...) são outros *recursos diferenciados*, que podem se articular com uma realidade local que promova uma pedagogia decolonial, voltada para os saberes oriundos do conhecimento regional, mas que possam dialogar com outros saberes, em um contexto universal, capaz de tecer a *teia de conhecimentos* que se articulam dentro de uma realidade interdisciplinar de ensino. Acredita-se que:

A metáfora *os brasis não conhecem os brasis (...)* sintoniza-se com a necessidade de criarmos efetivamente campos de diálogos transversais entre as matrizes culturais formadoras da sociedade brasileira. Apontamos a necessidade de aprofundarmos a discussão em torno de perspectivas pedagógicas que contribuam com a formulação de projetos formativos que efetivamente possibilitem o diálogo e o trânsito entre as diferentes matrizes culturais brasileiras (SANTANA, 2012, p. 125).

Assim, em acordo com o pensamento educativo, cultural e pós moderno, "essa perspectiva exige, do ponto de vista metodológico, um revisitar crítico do próprio lugar do sujeito, suas histórias, memórias, afetos, a fim de poder transitar criticamente por outros lugares. Nesse sentido, o próprio lugar cultural do sujeito é colocado em questão" (SANTANA, 2012, p. 125).

1.6.1 Amor, Solidariedade e Autonomia

Mas como transgredir os caminhos do óbvio? Ativar o nomadismo de outros tempos? Caminhar por caminhos infinitos sem ao menos dar um passo? Se encontrar com sua própria sombra? Personificar a loucura do pensamento? Aprender e festejar o espetáculo da vida?

Essas são questões complexas e internas, presentes em cada indivíduo, mas fundamentais para transformar *sonhos, anseios e utopias* em realidades pedagógicas.

Cabe a cada um, buscar suas próprias *identidades e diferenças*. E como em um acordo com o coletivo, transformá-las em um projeto que ultrapasse o contexto teórico e possibilite um mergulho em um universo de possibilidades e vivências práticas.

O amor presente no trabalho da professora e do professor, é capaz de possibilitar o diálogo e a conjugação de saberes em prol de um objetivo (MORIN, 2011). O aprender pode se transformar em uma experiência mais prazerosa quando os saberes conjugados, são capazes de transcender os espaços pré-estabelecidos por uma cultura eurocêntrica dominante. Mas esse fazer requer bastante cuidado, e, principalmente, sentimento.

Existe uma parcela de pesquisadores(as) do maracatu de baque virado, que o consideram uma manifestação de origem luso-africana. Desse modo, é possível analisar esse objeto de estudo por um viés intercultural pautado na construção de um debate étnico, que promova uma educação para a igualdade racial aqui tomada como um dos principais pilares da luta contra o racismo e a favor do diálogo entre os povos que possibilite refletir sobre os

diversos Brasis, e sobre as contribuições culturais que cada matriz étnica trouxe para o território imaterial, onde,

A participação dos brancos e mestiços nesses *batuques* permitiu o desenvolvimento de um processo de elaboração cultural em que há uma mescla de elementos das culturas africanas com as europeias, possibilitando o surgimento de diversos gêneros musicais e de danças, ao longo de nossa história - samba de umbigada, samba canção, samba choro, *maracatu*, maxixe, lundu, coco, capoeira, frevo, samba-reggae, entre outros (SANTANA, 2012, p. 122).

Faz parte de uma reflexão racial dialogada em torno do maracatu, com específica observação sobre o ponto de vista profano e religioso. É possível crer que o diálogo intercultural seja uma alternativa significativa, para o enfrentamento da discriminação racial.

Essa é uma construção baseada no exemplo defendido pelo líder da luta contra o racismo na África do Sul, Nelson Mandela, que se eternizou em práticas, mas, também, em palavras (SILVA, 2012 p. 31): “Ninguém nasce odiando outra pessoa pela cor de sua pele, por sua origem ou ainda por sua religião. Para odiar, as pessoas precisam aprender, e se podem aprender a odiar, podem ser ensinadas a amar”.

No entanto, por se tratar de uma proposta de interdisciplinaridade no contexto escolar, é importante estar atento(a) para não cair no erro de acreditar que a interdisciplinaridade seja uma questão fácil de se conceituar e aplicar.

Imagina-se, dentro da ideia de um senso comum, que para se chegar à prática interdisciplinar basta fundir as disciplinas escolares em uma temática específica. É como se num passe de mágica todo o restante do processo se desenrolasse naturalmente.

A partir de uma reflexão mais crítica e abrangente, é possível perceber que existe um grande erro ao definir a interdisciplinaridade como uma simples fusão.

Envolver diversas áreas do conhecimento em um processo de ensino e aprendizagem, com o devido cuidado e atenção que essa questão merece, é algo muito mais complexo e delicado.

Em sua área de conhecimento, o professor tem o papel de analisar as possibilidades de aplicação de seus saberes, a partir de uma situação problema. Porém, nesse cenário, cabe ao docente interagir com variadas outras áreas do saber, que por sua vez, podem, e, devem, se relacionar com o objetivo de construir possibilidades que atendam a uma “visão globalizada

do ensinar e aprender” (BEHRENS, 2006), as fases são um caminho para o sucesso da metodologia.

Acredita-se que sendo bem planejada, discutida em seu processo, avaliada e reavaliada, a complexidade da metodologia de projetos possa transcender a perspectiva da aula em fusão, para se alcançar, de forma mais completa, a tão desejada interdisciplinaridade.

Esse desejo interdisciplinar, descolonizador e intercultural, pautado na ludicidade e significado do maracatu nação, acima de tudo é uma proposta de ação pedagógica desbravadora.

A aventura de levar a tradição e a ancestralidade dessa manifestação da cultura popular pernambucana para o ambiente escolar foi visto na Região Metropolitana do Recife, a partir do início do segundo milênio, de forma mais concreta e institucional, com a criação do Projeto Escola Aberta. Mais tarde, transformado em programa da UNESCO em parceria com o MEC,

Consiste na abertura das escolas públicas aos finais de semana como alternativa para a reversão do quadro de violência e a construção de espaços de cidadania para os jovens e para as comunidades consideradas em situação de vulnerabilidade social. A música, neste programa, é vista como uma ferramenta de reversão do quadro de exclusão e violência entre os jovens considerados em situação de vulnerabilidade social (SILVA, 2009, p. 07).

Esse projeto social, fruto da parceria da UNESCO, MEC, e Secretarias de Educação de estados e municípios, tinha o objetivo de abrir as portas das Escolas públicas do Brasil, nos fins de semana, para que os jovens e a comunidade pudessem fazer uso desse importante espaço de interação. O objetivo inicial seria o de diminuir o índice de violência, oferecendo atividades culturais e recreativas para jovens e adultos.

Em pesquisa realizada por Ana Lúcia Hazin e Cleide de Fátima Galiza de Oliveira, pela FUNDAJ,

A pesquisa realizada com participantes do Programa, em Escolas Municipais da cidade do Recife – Brasil, trouxe à tona a escassez de espaços públicos e a dificuldade de acesso a certos bens e serviços que não podem ser consumidos devido às desigualdades de renda existentes entre as pessoas. Esse é o caso, por exemplo, do acesso a quadras de esporte, a locais de recreação e sociabilidade, a certos tipos de entretenimento e manifestações culturais que não compõem a “cesta básica” de

grande parcela da população. Como diz Bourdieu (1979/2002) essas pessoas só têm a possibilidade de experimentar e responder ao “gosto de necessidade”, devido à carência do capital econômico. Elas podem, no entanto, através de suas maneiras de se expressar, seja através da dança, do artesanato, da grafiteagem etc., mostrar a presença do capital cultural. Isso porque o conceito de cultura é muito abrangente. Na linguagem sociológica pode-se dizer que é cultura tudo o que resulta da criação humana; portanto, fazem parte da cultura os objetos que o homem cria - face materializada da cultura - assim como as ideias, valores, costumes e tradições de um povo (HAZIM; OLIVEIRA, 2009, p. 07).

Essa iniciativa possibilitou que inúmeras outras situações pudessem aflorar. O contato de algumas comunidades com o maracatu de baque virado, por exemplo, foi uma das questões que despertou a atenção para o presente trabalho.

Com o fim do Escola Aberta, surgiu o Programa Escola Comunidade. Na realidade tem os mesmos fundamentos do anterior, porém funcionando um dia a menos, e incorporado aos recursos que chegam para o Mais Educação.

Neste novo modelo, as Escolas só ficam abertas aos sábados. Essa mudança fez com que vários oficinairos do antigo Escola Aberta, migrassem para um outro programa semelhante. O Programa Mais Educação, que abarca uma quantidade maior de recursos e engloba, além de atividades culturais, aulas, dentre outros.

O Mais Educação faz parte de um conjunto de ações que defendem a educação em tempo integral. Pensamento que encontra críticas e elogios de estudiosos da área educacional brasileira. A Revista Educação de agosto de 2011 apresenta uma discussão interessante sobre esse cenário. Na matéria da revista,

"A educação integral não é simplesmente estender o horário", diz Maria do Carmo Brant de Carvalho, superintendente do Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (Cenpec), organização que assessora projetos em educação pública. "Na educação integral, o aluno precisa ter garantidas também as educações afetiva, moral, esportiva. Não é só a educação cognitiva, mas de várias dimensões", explica. Segundo ela, a média de horas de estudo nas escolas brasileiras públicas é hoje de quatro horas - muito pouco para dar conta de todas essas dimensões. O entendimento da educação integral como uma formação em várias esferas também é defendido pela professora Janaína Specht da Silva Menezes, diretora da Faculdade de Educação da Unirio. "(A educação integral) é a busca da formação nas suas multidimensões: psicológica, afetiva e política, entre outras

possíveis. É possibilitar que os alunos tenham acesso a condições que jamais teriam se permanecessem voltados apenas para o currículo tradicional", diz ela, que é também integrante do Núcleo de Estudos - Tempos, Espaços e Educação Integral (Neephi), formado por pesquisadores de diversas instituições de ensino superior do país. Isso não quer dizer, porém, que a educação integral poderia ser implantada sem ampliação da jornada. Não por acaso, o mapeamento realizado pelo Neephi a respeito do assunto foi batizado "Educação integral/educação integrada e(m) tempo integral: concepções e práticas na educação brasileira". Para Vitor Henrique Paro, professor aposentado da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (Feusp), a diferenciação precisa ser feita para que não se confunda a educação integral com a educação "em tempo integral", puramente a ampliação do tempo em que a criança ou o adolescente permanece na escola. O que já é ruim, segundo ele, seria apenas ruim por mais tempo. "Dobrar o tempo dessa escola é criminoso, é sacrificar duas vezes a criança", afirma. Em sua análise sobre o mapeamento realizado pelo Neephi, Maria do Carmo afirma que as crianças e adolescentes precisam de um "tempo doméstico de direito à socialização, proteção e convívio familiar". As aulas de segunda a sexta-feira também precisam prever uma janela de "folga", para compromissos externos, como uma consulta médica. "Alguns outros países com tradição na opção pelo tempo integral liberam meio período de um dia da semana para a convivência e compromissos domésticos", afirma (JARETA, 2011, p. 01).

Neste cenário de discussão sobre a educação integral, ou, em tempo integral, identificam-se conquistas e necessidades de melhorias, que ainda merecem ser reavaliadas pela sociedade, Estado, academia, professores, comunidades e estudantes, para garantir, no futuro, mais avanços para a educação brasileira.

Jareta destacou ainda, em sua matéria jornalística sobre a história da educação integral no Brasil que,

Foi em Salvador que foi colocada em prática a primeira experiência a partir da concepção de ensino integral de Anísio Teixeira, baseada não só na aprendizagem dos conteúdos básicos, mas também de ofícios e no oferecimento de alimentação e hábitos de saúde adequados. O Centro Educacional Carneiro Ribeiro, implantado em 1953, tinha como objetivo promover uma formação completa em um ambiente escolar que compartilhava espaço com a chamada Escola-Parque, com pavilhões dedicados ao esporte, biblioteca, restaurante e outros equipamentos de lazer e de cunho social. A experiência, porém, permaneceu isolada. Entre os anos de 1984 e 1994, foram construídos no Rio de Janeiro cerca de 500 Centros Integrados de

Educação Pública (Cieps), projetados por Oscar Niemeyer e concebidos pelo então secretário de Educação Darcy Ribeiro para funcionar das 8h às 17h e atender, especialmente, as crianças de classes mais carentes. Os centros, que previam um espaço comum tanto para as atividades escolares regulares como para as atividades extras, ficaram conhecidos por "Brizolões", pois foram criados durante a gestão do então governador Leonel Brizola. No início da década de 1990, as novas unidades passaram a ser denominadas Ciacs (Centros Integrados de Atendimento à Criança) e depois Caics (Centros de Atenção Integral às Crianças) (JARETA, 2011, p. 01).

Porém, vale destacar, que esse não é o foco da presente pesquisa, mas sim, perceber nesse ambiente, como se desenvolveram as aulas de maracatu de baque virado, e como essas aulas reconhecem nessa expressão cultural, um potencial caminho para a construção de identidades e reconhecimento das raízes, e da história africana e afro-brasileira.

1.6.2 Conhecimento, Liberdade e Identidade

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 Silva 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*.

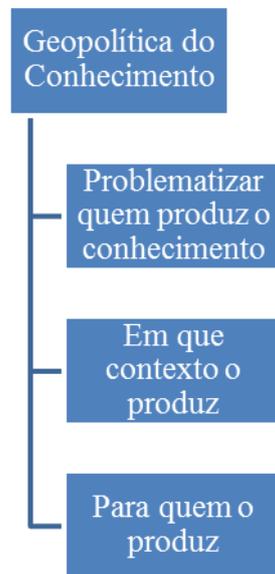
Acredita-se que essa auto libertação seja possível com uma escola que rompa com as amarras do colonialismo e da colonialidade. Este *colonialismo*, afirma o pesquisador Boaventura de Sousa Santos, foi uma *violência matricial*,

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 3 - 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. Pois problematizar sobre quem produz o conhecimento, em que contexto produz, e para quem produz, revela questões sociais e históricas, muitas vezes sutis, que se escondem por trás dos discursos hegemônicos.

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 *irreduzibilidade* 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).

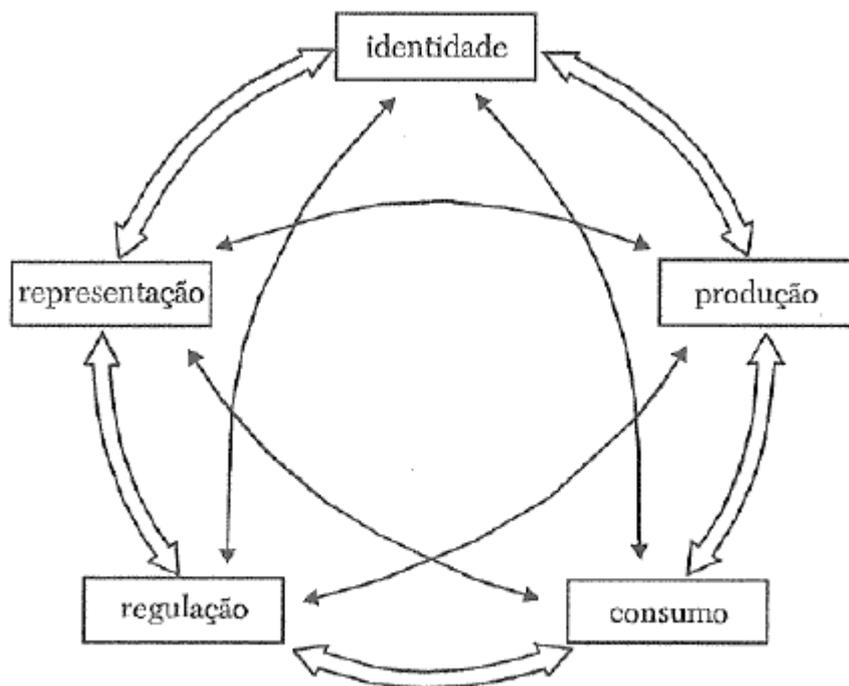
Em um diálogo com Hall, Kathryn Woodward traz questionamentos sobre a importância do conceito de identidade, sem deixar de destacar a diferença como uma outra questão fundamental para as relações sociais.

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 ela, é através dos significados "produzidos pelas representações" que podemos dar "sentido à nossa experiência e àquilo que somos".

Figura 4 - 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", uma 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). Problematizar essas questões é crucial para Tadeu Silva.

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).

CAPÍTULO 2

ENCONTRANDO CAMINHOS

Se a começo estávamos desprovidos de orientação metodológica e de experiência, o amor à causa fez-nos encontrar um modo, talvez um tanto pessoal, de processar colheita junto aos grupos populares.

Maracatus do Recife -

(Guerra - Peixe)

2.1 Quebrando Correntes

Pensar a metodologia de pesquisa no âmbito da descolonização, é pensar em uma pesquisa que quebre com as correntes do paradigma tradicional, ou cartesiano e vislumbre um novo paradigma. E este, "também tem seus problemas: problemas de definição, problemas de fontes, problemas de método, problemas de explicação" (BURKE, 1992, p. 20).

A pesquisa está situada sob o olhar de um investigador, que partindo dos *problemas de definição*, na perspectiva da construção de um novo paradigma, percebe que o conceito, fruto das discussões levantadas a partir da *Escola dos Annales*,⁴ de uma "história vista de baixo", é defendido pela importância dada, a uma chamada, micro história. Por sua vez focada nos negligenciados da história tradicional e nas minorias. Esse conceito de uma "história vista de baixo", ou, como se convencionou chamar no Brasil, "história do dominado" (BURKE, 1992, p. 22), no entanto, ainda se apresenta com um termo, que corresponde aos grupos humanos que ficaram de fora da história tradicional, mas que repercute discussões, que nem sempre, validam positivamente sua semântica.

⁴ Conhecida como fundadora da Nova História. Uma linha da ciência humana mais preocupada com aqueles que foram negligenciados pela história tradicional. "Para muitas pessoas, a nova história está associada a Lucien Febvre e a Marc Bloch, que fundaram a revista *Annales* em 1929 para divulgar sua abordagem, e na geração seguinte, e Fernand Braudel (BURKE, 1992, p. 21).

Em concordância com o contexto da "história vista de baixo", a presente metodologia de pesquisa, que tem como foco o maracatu nação, ou de baque virado, na perspectiva de uma educação para a igualdade racial, tem a compreensão de que,

O que era previamente considerado imutável é agora encarado como uma "construção cultural", sujeita a variações, tanto no tempo quanto no espaço. O relativismo cultural aqui implícito merece ser enfatizado. A base filosófica da nova história é a ideia de que a realidade é social ou culturalmente constituída. O compartilhar dessa ideia, ou sua suposição, por muitos historiadores sociais e antropólogos sociais ajuda a explicar a recente convergência entre essas duas disciplinas [...]. Este relativismo também destrói a tradicional distinção entre o que é central e o que é periférico na história (BURKE, 1992, p. 11 - 12).

Neste sentido, as "opiniões das pessoas comuns", como professores, monitores e músicos; e suas experiências sociais, são de extrema importância para o trabalho. Uma vez que, essa "história vista de baixo", encontrará limitações nos documentos e textos clássicos, produzidos a partir de uma visão tradicional de história, marcada por uma ideologia eurocêntrica e patriarcal. Logo, as fontes orais, surgem como ferramentas de pesquisa fundamentais para o trabalho científico.

Por se encontrar na contemporaneidade da Era da Informação Tecnológica, a internet, com suas redes sociais, e inúmeras possibilidades de comunicação, também pode contribuir para a essa pesquisa, a partir da possibilidade de coleta de informações, e leituras críticas desse espaço, que reflete, pelo menos em parte, a sociedade em sua volta.

Em consonância com os movimentos intelectuais das décadas de 1970 e 1980. Formado por pesquisadores asiáticos, latinos americanos e de diversos outros lugares, que reivindicavam um outro olhar para a história. Os problemas de definição, levantados por Burke, que se enfrenta nesta pesquisa, ocorrem porque se está "avançando em território não familiar". E os pesquisadores dessa tendência, como o que propõem na presente tarefa, são obrigados a começar a pesquisa "com uma espécie de imagem negativa daquilo que estão procurando" (BURKE, 1992, p. 21).

Peter afirma que "a história do Oriente tem sido percebida pelos historiadores ocidentais como o oposto de sua própria história, eliminadas as diferenças entre o Extremo Oriente, a China e o Japão". Ele chama a atenção para o fato de que, "mais uma vez, a história vista de baixo foi originalmente conceitualizada como a inversão da história vista de cima,

com a "baixa" cultura no lugar da cultura erudita". Como se convém comentar nos espaços de discussão acadêmica, a afirmação presente nos estudos de Peter Burke representa a visão da Casa Grande, Europa, para a Senzala, o resto do mundo.

Esses são *problemas de definições*, presentes em obras clássicas importantes, que terminam por desenvolver estereótipos e preconceitos, de toda natureza, que a pesquisa focada em um novo paradigma, como o da "história vista de baixo", precisa desconstruir.

Esta visão estereotipada dos clássicos vem exigir da pesquisa um cuidado com outro problema, o das *fontes*. Para complementar as informações distorcidas, social e politicamente, encontradas nos textos tradicionais e nos documentos oficiais, é importante valorizar as chamadas fontes alternativas de informação.

2.2 Em Conversa com as Fontes

Dentre as possibilidades existentes, destacam-se as fontes orais; as evidências iconográficas e a releitura de jornais, de uma maneira que leve em conta, a visão em expansão, defendida pela micro história⁵. Buscando nas entrelinhas possíveis informações importantes. E as fontes materiais, um princípio do campo tradicional, mas que "não há nenhum motivo para se restringir" desse método (BURKE, 1992, p. 28). Visto que, por se tratar de uma pesquisa em torno do maracatu de baque virado, instrumentos musicais, figurinos e adereços, podem representar uma interessante fonte de informação para o .

Nessa perspectiva de estudo descolonizador e intercultural, o método adotado é o qualitativo. Aquele que se acredita ser o mais conveniente na busca por uma análise baseada na observação dos territórios físicos e imaginários, correspondentes à cultura material e imaterial, aqui apresentados no que se intitula, *loas, tambores e gonguês*.

O que não exclui o uso de uma ferramenta do método quantitativo. Para ilustrar, por exemplo, o número de maracatus nação existentes em uma determinada região. "O necessário é uma ajuda da discriminação, na descoberta dos tipos de estatísticas mais confiáveis, em que extensão utilizá-las e para que propósitos" (BURKE, 1992, p. 30).

Na concepção descolonizadora, os *problemas de explicação* estão ligados à expansão que se dá ao campo do pesquisador. Peter explica que,

⁵ "Uma prática historiográfica em que suas referências teóricas são variadas e, em certo sentido, ecléticas". Que não tem a "necessidade de se referirem a qualquer sistema coerente de conceitos ou princípios próprios" (LEVI 1992, p. 133 - 134. Apud BURKE, 1992).

A expansão do campo do historiador implica o repensar da explicação histórica, uma vez que as tendências culturais e sociais não podem ser analisadas da mesma maneira que os acontecimentos políticos. Elas requerem mais explicação estrutural. Quer gostem, quer não, os historiadores estão tendo de se preocupar com questões que por muito tempo interessaram a sociólogos e a outros cientistas sociais (BURKE, 1992, p. 31).

Essas "pressões das estruturas sociais" incita na pesquisa uma visão mais ampliada a respeito dos sujeitos ativos da história. Com atenção, tanto para os indivíduos, quanto para os grupos observados. Baseado nas sugestões do pesquisador Giovanni Levi, Burke destaca que,

Os modelos mais atraentes são aqueles que enfatizam a liberdade de escolha das pessoas comuns, suas estratégias, sua capacidade de explorar as inconsistências ou incoerências dos sistemas sociais e políticos, para encontrar brechas através das quais possam se introduzir ou frestas em que consigam sobreviver (BURKE, 1992, p. 31 - 32).

Esse argumento coincide com o contexto histórico analisado nesta pesquisa. Onde os festejos de Coroação do Rei do Congo, que mais tarde, ou em paralelo, resultaram no surgimento do maracatu nação, representaram a busca, de negros e negras, residentes em Pernambuco, por formas mais autônomas de sobrevivência, dentro de um sistema social e político repressor. E foram justamente essas "brechas", ou "frestas", citadas por Burke, as formas encontradas pelos indivíduos, e grupos reprimidos, para manter viva sua cultura. Neste cenário, o sincretismo religioso, e o agrupamento em irmandades e confrarias, foram os exemplos mais nítidos percebidos nessa luta pela sobrevivência.

Finalmente, em se tratando dos *problemas de síntese*, Peter Burke afirma que,

Embora a expansão do universo do historiador e o diálogo crescente com outras disciplinas, desde a geografia até a teoria literária, certamente devam ser bem-vindos, esses desenvolvimentos têm seu preço. A disciplina da história está atualmente mais fragmentada que nunca [...]. É impossível apresentar mais que uma visão parcial e pessoal do problema. A minha própria pode ser resumida em dois pontos opostos, mais complementares que contraditórios (BURKE, 1992, p. 35).

No entanto, o próprio Peter também aponta vantagens. Pois acredita que a expansão "contribui para o conhecimento humano e encoraja métodos mais rigorosos, padrões mais profissionais [...]. Nos percebemos preocupados com o elemento social na política e com o elemento político da sociedade [...]. A sociedade e a cultura são agora encaradas como arenas para a tomada de decisões" (BURKE, 1992, p. 36).

É importante perceber, mais uma vez, que os argumentos levantados por Peter Burke dialogam com a presente dissertação, e sua abordagem histórica, cultural, educacional e identitária. Pois possibilita uma reflexão sobre a "degeneração" da Coroação do Rei do Congo, ocorrida, a partir do conturbado reinado de Dom Antônio de Oliveira Guimarães.

Dessa forma, é possível refletir, a partir do contexto histórico que relaciona o elemento social na política, e o elemento político na sociedade, quando o próprio Dom Antônio, que recebia apoio do partido conservador, destronou José Pereira da Silva, Rei do Congo, que tinha profundas ligações com os Praieiros, grupo, por sua vez, destituído do poder provincial em meados do século XIX. E ao ser empossado, com apoio da irmandade de Nossa Senhora do Rosário, se vê diante de uma massa de descontentes, que não aceitaram as manobras dos conservadores, que realizaram uma transição complexa, e passaram os festejos de Congo da esfera religiosa, para o território judiciário.

2.3 A Pesquisa

Trata-se de uma dissertação de viés etnográfico. 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.

2.4 Ética na Pesquisa

A presente pesquisa, que se apresenta ligada ao método qualitativo, reconhece também a importância da ética na coleta, na análise e apresentação dos dados obtidos no campo, pois se trata de um estudo *com seres humanos*.

Tendo em vista as recomendações da Revista Brasileira de Sociologia, ao tratar da pesquisa *com seres humanos*, mesmo que esta não seja do tipo que coloque vidas em risco, se compreende que "o pesquisado deve ser informado sobre os objetivos da investigação, consentir em dela participar e com o tipo de utilização que será dada às informações que oferecer". Até porque o objetivo do estudo passa por "modos de ver o mundo, crenças, valores, sobre como se conhece e aprende. Não há intenção de agir sobre os corpos dos indivíduos analisados" (RSB, 2015 p. 07).

Ciente das complexas e diversas questões políticas e burocráticas, que envolvem a pesquisa com seres humanos no Brasil atual, esta pesquisa tem reflexões conceituais e teóricas, sobre ética, a partir das discussões levantadas por Alba Zaluar. Principalmente aquelas presentes em seu texto, *Ética na Pesquisa Social: Novos Impasses Burocráticos e Paroquiais*.

Neste sentido, a presente pesquisa, compreende os cuidados do campo no que se refere às resoluções em torno do termo de consentimento livre e esclarecido⁶. Mas que, em consonância com Zaluar, percebe que este é um trabalho que "visa entender a dinâmica da coletividade da qual", o entrevistado, "faz parte, na sua pluralidade e nos seus conflitos, acordos, laços, associações e divisões". E, sendo assim,

Baseia-se, pois, na interação e interlocução que se estabelecem entre o pesquisador e o sujeito da pesquisa, sempre considerado como outro, alguém diferente do pesquisador cujas crenças, culturas ou etos são justamente o objeto de pesquisa. A abertura do pesquisador para o outro que ele estuda é constitutiva da relação entre ele e a pessoa ou as pessoas inquiridas e observadas durante a pesquisa" (ZALUAR, 2015, p. 139).

⁶ "Documento de anuência do participante da pesquisa e/ou de seu representante legal, livre de vícios, dependência, subordinação ou intimidação, após esclarecimento completo e pormenorizado sobre a natureza da pesquisa, seus objetivos, métodos [...]." Resolução 466/12.

Acredita-se que os dados coletados em uma pesquisa qualitativa, que preza por essa relação de "interação e interlocução", entre "o pesquisador e o sujeito da pesquisa", possam resultar em informações de maior confiabilidade e qualidade, e que estas possam agregar, ainda mais valor, ao trabalho desenvolvido no campo.

Campo este que segue o viés etnográfico. E que "consiste no levantamento de todos os dados possíveis [...], com a finalidade de conhecer melhor o estilo de vida ou a cultura [...] de determinados grupos" (LAKATOS, 2010, p. 94). Baseando-se, especificamente, na observação participante, nas entrevistas e aplicação de questionários. Onde as fontes orais são elementos de análise fundamentais para a pesquisa.

Sem perder de vista o anonimato do pesquisado, e "os princípios que inspiram a ética na pesquisa, isto é, a liberdade e a dignidade da pessoa". O presente trabalho também enxerga nesta conturbada e complexa sociedade globalizada, a importância que o pesquisador precisa dar a "multiplicidade de fontes de dados, de planos de abordagem e de perspectivas teóricas" (ZALUAR, 2015, p. 142 - 153). No intuito de alcançar os objetivos do trabalho.

2.5 Perspectivas Descolonizadoras

Partimos da hipótese de que a forma como os monitores do Programa Mais Educação implementam de forma lúdica e visceral, o conhecimento sobre o maracatu de baque virado e o contexto da história e cultura afro-brasileira em suas aulas de percussão, alcançando, pelo que demonstra o campo, bons resultados no interesse dos jovens pela construção de suas identidades, no despertar para aprendizagens culturais, maior compromisso com sua escola e comunidade, entre outros.

A ideia é que essa prática já aplicada desde os tempos do Programa Escola Aberta, seja uma boa referência para que professores da Educação Básica, que se encontram com dificuldades de implementar ações voltadas para o enfrentamento do racismo, formulem possibilidades para implementação da Lei 10.630/03, que obriga as escolas brasileiras a trabalhar em seus conteúdos a História e a Cultura Africana e Afro-Brasileira.

Os professores por sua vez, podem ter acesso à prática desenvolvida pelos monitores a partir de uma oficina cultural, refazendo o momento de descoberta dos instrumentos e sons que os jovens costumam vivenciar nas aulas de maracatu. Se deixando primeiro encantar com a dinâmica musical do nação, para depois viajar pela história e importância cultural que as antigas festas de coroação dos reis de Congo carregam.

O modelo das monitorias do Programa Mais Educação, conforme exposto no site do MEC, “onde escolas das redes públicas de ensino, fazem a adesão ao Programa e, de acordo com o projeto educativo em curso, optam por desenvolver atividades nos macrocampos de acompanhamento pedagógico”, entre eles a cultura, são aqui entendidos como contribuições a serem documentadas para compor uma base didática que facilite a prática docente.

Acredita-se que o viés etnográfico, com entrevistas semi-estruturadas, a serem realizadas com dois monitores do Programa Mais Educação, responsáveis por ministrar as aulas percussivas de maracatu de baque virado, seja um pilar para o campo. No entanto, o trabalho teve início pelas redes sociais, a partir de questionários fechados aplicados a docentes membros de grupos de professores inscritos em redes sociais da internet (Facebook), e que ministram aulas em instituições de ensino localizadas Região Metropolitana do Recife. As questões usadas nesse questionário foram extraídas da obra Almanaque Pedagógico Afro Brasileiro, de Rosa Margarida, por representar um importante instrumento de análise, que servirá para compreender como vem sendo abordado o estudo sobre as relações étnico raciais na Escola.

A observação participante, as entrevistas, e os questionários, serão, de fato, instrumentos de pesquisa fundamentais nesse trabalho. Que preza pela ética em pesquisa, se comprometendo com as pessoas entrevistadas, e na clareza dos objetivos, de modo que fique explícito para todos os envolvidos, tanto seres humanos quanto instituições, é o que se quer e se pretende alcançar com esse trabalho. Em suma, o propósito desta dissertação é a apontar o potencial pedagógico do maracatu de baque virado, em prol de uma educação antirracista.

Neste sentido, a pesquisa acredita nas abordagens teóricas, que levam em conta, o pensamento de autores ligados à necessidade de se pensar uma sociedade descolonizadora, que se liberte das amarras forjadas por um forte caráter institucional e eurocentrista.

É propor uma visão que valorize a relação do conhecimento formal com o saber comunitário, presente nas relações cotidianas, porém, na maioria das vezes, deixado de lado por uma estrutura acadêmica sistemática e cartesiana. Como bem pontua Quijano,

“É pertinente assinalar, contra todo este pano de fundo histórico e atual, que a questão de identidade na América Latina é, mais do que nunca, um projeto histórico aberto e heterogêneo, não só, e talvez não tanto, uma lealdade com a memória e com o passado. Porque essa história permitiu ver que, na verdade, são muitas memórias e

muitos passados, sem ainda um caminho comum e compartilhado" (QUIJANO, 2006).

Acredita-se que uma educação *antirracista e intercultural*, pautada na perspectiva de uma análise qualitativa, sobre a experiência do ensino do maracatu de baque virado, para meninas e meninos atendidos pelo Programa Mais Educação, possa encontrar amparo teórico no diálogo com Aníbal Quijano, e toda sua contribuição para o rompimento com o eurocentrismo; Vera Maria Candau, e suas contribuições para uma educação em direitos humanos, antirracista e intercultural; os estudos de Hall, Woodward, Tomaz Tadeu e Castells para as questões das identidades e diferenças; Egard Morin, e o amor a uma educação de qualidade, pensada a partir de uma interdisciplinaridade possível; Paulo Freire, com suas contribuições em pedagogia da autonomia; Frantz Fanon, com o despertar crítico para a identidade negra. Dentre outros autores que comungam e compartilham de uma tendência descolonizadora e popular.

CAPÍTULO 3

DO ENCANTAMENTO AO APRENDIZADO

Acreditamos que a música dos Maracatus, especialmente a de percussão, seja de procedência banto, não obstante os nossos exames terem sido baseados apenas em documentos registrados no Brasil. Resta agora considerar que enquanto o Maracatu tradicional preserva, em algumas melodias, certas características de cantos africanos, os grupos recentemente instituídos promovem a adoção de elementos de outras fontes, cada vez avançando mais no terreno da aculturação musical. E, certamente, à medida que esses folguedos se vão afastando das remanescentes tradições africanas, ou africanizadas, admitamos, a sua música vai sendo aos poucos levada a exprimir novos estilos, caracterizando a musicalidade brasileira do Maracatu.

Maracatus do Recife -

(Guerra - Peixe)

3.1 A Realidade

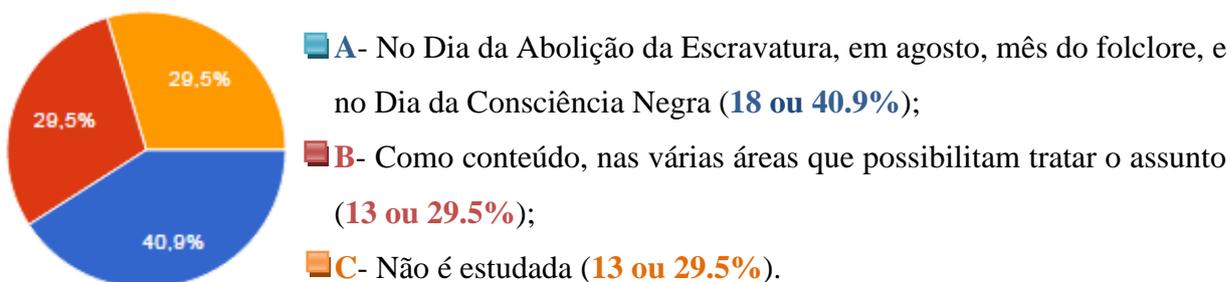
O trabalho de campo teve início nas redes sociais, mais especificamente junto a grupos de professores de municípios da Região Metropolitana do Recife, inscritos no Face. No mês de julho de 2015 foram extraídas questões do Almanaque Afro Brasileiro, que serviram de base para elaboração de um questionário. Foram convidados 60 docentes para participar da pesquisa, desses 45 responderam, 5 se recusaram a participar, e 10 não responderam.

Em depoimento os(as) professores relataram que existe uma diversidade de abordagens dependendo da atuação de cada professor, sua personalidade etc. Afirmaram 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 dissertação mensurar até que ponto as relações étnico raciais são trabalhadas em sala de aula, e quando são, de que forma costumam ser desenvolvidas, 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.

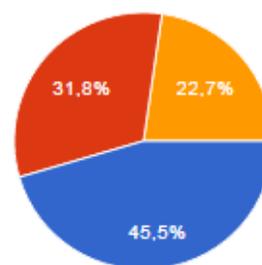
Gráfico 01: A trajetória histórica do negro é estudada:



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.

Gráfico 02: A cultura negra é estudada:

- A- Como parte do rico folclore do Brasil (20 ou 45.5%);
- B- Como um instrumento da prática pedagógica (14 ou 31.8%);
- C- Quando é assunto da mídia (10 ou 22.7%).

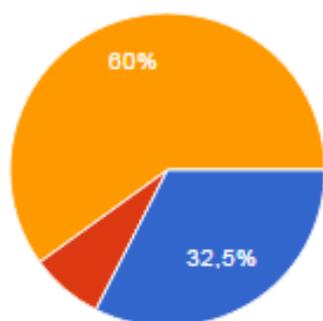


Para reforçar o argumento de que a falta de informações acerca da cultura popular brasileira, e do pertencimento étnico ligado a esta cultura de raiz, por sua vez surgida a partir de um longo processo histórico, social e político, marcado por momentos de disputas e acordos, que envolviam vários sujeitos 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.

Gráfico 03: Acredita-se que, para fortalecer o relacionamento, a aceitação da diversidade étnica e o respeito, a escola deve:



- A- Promover o orgulho ao pertencimento racial de seus alunos (13 ou 32.5%);
- B- Procurar não dar atenção para as visões estereotipadas sobre o negro nos livros, nas produções e nos textos do material didático (3 ou 7.5%);
- C- Promover maior conhecimento sobre as heranças culturais brasileiras (24 ou 60%).

No total das 16 perguntas do questionário sobre as relações étnico raciais, realizadas junto a 45 docentes inscritos nas redes sociais, de professores que atuam na Região Metropolitana do Recife, e considerando-se como resposta, 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).

3.2 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.

Essas escolas, por sua vez, foram escolhidas a partir de informações do site Cultura Educa, no link Territórios Educativos, que apresenta o mapeamento sociocultural das escolas públicas brasileiras.

A partir dessa consulta visitamos cinco escolas, e detectamos em duas instituições de ensino, as atividades de percussão com o maracatu de baque virado. As tabelas informativas usadas para analisar as escolas do campo foram encontradas no Cultura Educa.

Para a escolha das unidades de ensino a serem pesquisadas, levamos em conta a existência do Programa Mais Educação e da presença de aulas de percussão na escola. A escolha dos monitores também seguiu essa lógica, pois precisávamos de pessoas que desenvolvessem um trabalho cultural com o maracatu de baque virado, dentro de um ambiente escolar que tivesse abertura para o desenvolvimento dessa atividade.

Porém, percebemos que na prática algumas instituições de ensino visitadas não possuíam a atividade cultural descrita no Cultura Educa. Outras até tinham o desenvolvimento da atividade, mas os próprios monitores dessas instituições indicaram os colegas das duas

escolas posteriormente analisadas, por acreditarem que sua experiência com o maracatu poderia contribuir mais para o trabalho.

Assim, as informações presentes nas tabelas a seguir foram fundamentais para o mapeamento do nosso campo.

Tabela 03: Programas da Escola 01

PROGRAMAS	
Programa Mais Cultura	✓
Programa Mais Educação	✓
Programa Escola Aberta	✓
Programa Ensino Médio Inovador	✓
Programa Saúde nas Escolas	✓
Programa Brasil Alfabetizado	✓

Fonte: SEB/MEC - 2013/2015, SEFAC/MinC - 2015

A tabela 03 nos trouxe a informação dos programas existentes na escola 01, e confirmou a presença do Mais Educação.

Tabela 04: Informações sobre o Programa Mais Educação na Escola 01

Total de alunos atendidos	220
Atividades	CULTURA, ARTES E EDUCAÇÃO PATRIMONIAL/Capoeira ESPORTE E LAZER/ Esporte na Escola/ Atletismo e múltiplas vivências esportivas (basquete, futebol,futsal,handebol,voleibol,xadrez) CULTURA, ARTES E EDUCAÇÃO PATRIMONIAL/Percussão ACOMPANHAMENTO PEDAGÓGICO (OBRIGATÓRIA)/Orientação de Estudos e Leitura ESPORTE E LAZER/Judô

Fonte: SEB/MEC - 2015

A partir da tabela 04 descobrimos a existência de aulas de percussão, previstas nas atividades de cultura, artes e educação patrimonial, com um total de 220 alunos atendidos.

Tabela 05: Programas da Escola 02

PROGRAMAS	
Programa Mais Cultura	✓
Programa Mais Educação	✓
Programa Escola Aberta	✓
Programa Ensino Médio Inovador	✓
Programa Saúde nas Escolas	✓
Programa Brasil Alfabetizado	✓

Fonte: SEB/MEC - 2013/2015, SEFAC/MinC - 2015

A tabela 05 nos forneceu a informação dos programas existentes na escola 02, e confirmou a presença do Mais Educação.

Tabela 06: Informações sobre o Programa Mais Educação na Escola 02

Total de alunos atendidos	300
Atividades	ESPORTE E LAZER/ Esporte na Escola/ Atletismo e múltiplas vivências esportivas (basquete, futebol,futsal,handebol,voleibol,xadrez) CULTURA, ARTES E EDUCAÇÃO PATRIMONIAL/Percussão CULTURA, ARTES E EDUCAÇÃO PATRIMONIAL/Pintura ACOMPANHAMENTO PEDAGÓGICO (OBRIGATÓRIA)/Orientação de Estudos e Leitura ESPORTE E LAZER/Judô

Fonte: SEB/MEC - 2015

Pela tabela 06 tomamos conhecimento da existência de aulas de percussão, previstas nas atividades de cultura, artes e educação patrimonial, com um total de 300 alunos atendidos.

A partir daí, nos meses de agosto, setembro, outubro, novembro e dezembro de 2015, passamos a acompanhar as aulas, e realizar entrevistas semiestruturadas com os respectivos monitores das escolas escolhidas.

Para essa dissertação, optamos focar nossa atenção no trabalho dos monitores, principalmente devido ao tempo reduzido de campo, pois na prática, no ano de 2015 o

trabalho do Mais Educação ocorreu nas escolas, apenas no segundo semestre. Porém, não está descartada a possibilidade de um trabalho futuro que vislumbre alunos e familiares.

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, deviam ser 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.

3.3 O Despertar da Trajetória

Onde se pode encontrar um caminho para despertar nossas próprias identidades? Elas podem nos levar a ver o mundo de uma outra forma? Essas questões são resultado de reflexões feitas a partir do poder que a identidade exerce sobre as relações que partem do eu para o outro, do individual para o coletivo, mas também no sentido contrário, como do coletivo para o individual, do outro para o eu, e assim por diante (CASTELLS, 2006).

Essa pesquisa buscou encontrar esse diálogo, esse encontro com o pertencimento humano, cultural e social, capaz de despertar nas pessoas uma, ou múltiplas visões de mundo, menos distorcidas em relação às realidades existentes e mais próximas de nossos anseios e expectativas.

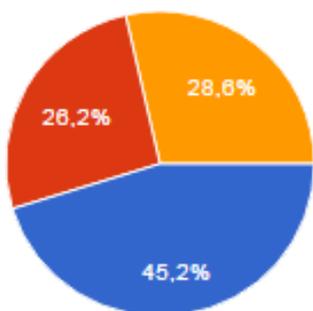
Especificamente neste trabalho, o despertar das identidades, se deu a partir do reconhecimento da força do maracatu de baque virado, como uma possibilidade pedagógica para abordar a história e a cultura africana e afro-brasileira na Escola.

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.

Conforme o gráfico abaixo, percebe-se que o posicionamento dos professores convidados a participar do questionário, sobre como as questões raciais são abordadas na escola, no que se refere ao trabalho escolar, é possível perceber que, como já pontuou anteriormente a ativista e fundadora do MNU em Pernambuco, Inaldete Pinheiro, na maioria das escolas as ações ainda são isoladas, realizadas por um número pequeno de professores, e em datas comemorativas. Essa é uma realidade que ainda precisa ser modificada em nossas escolas, para que, de fato, possamos avançar para diminuir as desigualdades e discriminações que persistem em existir em nossa sociedade.

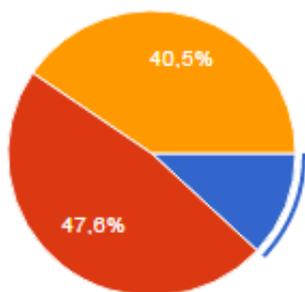
Gráfico 04: Quanto ao trabalho escolar:



- **A-** Alguns professores falam da questão racial em determinadas etapas do ano letivo. **(19 ou 45,2%)**;
- **B-** Existe resistência dos professores para tratar a questão racial com relação à luta contra todas as formas de injustiça social. **(11 ou 26,2%)**;
- **C-** Existe um trabalho coletivo sobre a questão racial com a participação de todos, inclusive da direção e dos funcionários **(12 ou 28,6%)**.

Alguns professores(as) comentaram que na universidade não tiveram a oportunidade de estudar a temática, e que isso dificultava a implementação de ações para o ensino da história e cultura africana e afro-brasileira na escola. A falta de formação também chamou a atenção da pesquisa quanto à capacidade sobre a questão racial. É possível perceber em outro gráfico referente a esta questão que a grande maioria, 47,6% dos participantes, responderam que ainda não tiveram a oportunidade de estudar a questão.

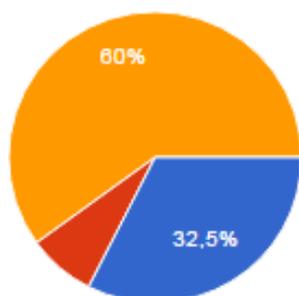
Gráfico 05: Quanto à capacidade dos professores sobre a questão racial:



- **A-** Algumas vezes no ano fazemos cursos ou grupos de estudo sobre a questão racial. **(5 ou 11,9%)**;
- **B-** Ainda não tivemos a oportunidade de estudar a questão. **(20 ou 47,6%)**;
- **C-** Existe um trabalho coletivo sobre a questão racial com a participação de todos, inclusive da direção e dos funcionários **(17 ou 40,5%)**.

Para concluir esse primeiro momento da pesquisa, e perceber se as manifestações da cultura brasileira, como o maracatu de baque virado, estavam dentro das expectativas dos professores(as) para futuros instrumentos pedagógicos, perguntou-se o que seria interessante para fortalecer a aceitação da diversidade étnica e do respeito. O resultado foi um bom incentivo a continuidade do foco da pesquisa, visto que 60% dos(as) participantes apontaram que seria importante promover um maior conhecimento sobre as heranças culturais brasileiras. Conforme ilustra o gráfico 06.

Gráfico 06: Acredita-se que, para fortalecer o relacionamento, a aceitação da diversidade étnica e o respeito, a escola deve:



- **A-** Promover o orgulho ao pertencimento racial de seus alunos. **(13 ou 32,5%);**
- **B-** Procurar não dar atenção para as visões estereotipadas sobre o negro nos livros, nas produções e nos textos do material didático. **(3 ou 7,5%);**
- **C-** Promover maior conhecimento sobre as heranças culturais brasileiras **(24 ou 60%).**

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 apresentados 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 dissertação acredita no maracatu de baque virado como um instrumento pedagógico 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 enfretamento 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.

Monitor A

A escola municipal em que o Monitor A leciona aulas de maracatu está localizada em um bairro bastante populoso de Jaboatão dos Guararapes. A Escola 01 é atendida pelos programas Mais Educação e Saúde nas Escolas, e atende estudantes do Ensino Fundamental II. Disponibiliza quadra poliesportiva e área de recreação para os alunos. O Monitor A tem 30 anos de idade, e apesar de ser músico há mais de dez anos, ministra aulas pelo Mais Educação a cerca de quatro anos.

Possui o Ensino Médio completo, mora com os pais, é solteiro e complementa sua renda com trabalhos de filmagem e fotografia. Ao falar de religião ele explica que nasceu dentro do candomblé e que seu pai também é do candomblé, mas passou "uns sete anos da vida na Igreja Evangélica (...), mas hoje em dia, eu voltei, já faz alguns anos já, e faço parte do candomblé, cultuo o candomblé".

Sua entrada no Programa Mais Educação surgiu da necessidade financeira. Um amigo o convidou, e como ele estava desempregado, aceitou o desafio. O Monitor A disse que "Não sabia nada de maracatu no momento, que ele me falou, e aí a partir desse momento, eu, quis. Aí eu fui pesquisar sobre maracatu, ver ensaio de maracatu, aprendi um ritmo e foi meu primeiro ritmo que eu fui dá aula. Aí assim foi, foi, foi acontecendo né".

Nos primeiros dias de trabalho com as crianças ele afirmou que teve certa dificuldade. Não tinha o costume de trabalhar com aquele público, mas com o passar do tempo, descobriu como lidar com aquela nova experiência. Com a prática conseguiu desenvolver uma técnica de ensino que alcançava resultados positivos em um curto espaço de tempo.

Diferentemente dos grupos de maracatu que ele conheceu, grupos que usavam palavras e frases para marcar as batidas, nas suas aulas a contagem numérica teve mais

sucesso. Os alunos aprendiam rápido e não se perdiam. O público que ele atende tem em média de oito a quinze anos de idade.

Sobre o perfil do público, o Monitor A afirma que se surpreendeu com a grande procura das estudantes, coisa que ele não via no início das aulas. O que era algo muito procurado pelos meninos, caiu no gosto das meninas. Suas expectativas para o futuro são as de montar um grupo de maracatu, que ultrapasse os muros da Escola. Seu desejo é ser mestre de um grupo.

Ele afirma que nos primeiros contatos com os(as) alunos(as) a primeira coisa é estabelecer o respeito. "A questão é que eles tem que entender que ali é um grupo realmente, é um grupo que vai, tem muitos instrumentos, faz muito barulho, e se um quiser se destacar, fazer mais alto ou melhor que o outro, não vai conseguir". E que 95% dos alunos que vêm participar das aulas, desconhece o que é um maracatu.

Afirma que enfrente resistência nas primeiras aulas, e que para ir quebrando essa barreira, ensina outros ritmos como frevo, forró entre outros. Diz ainda que algumas famílias interferem no interesse do filho, e chegam a proibir que o(a) jovem continue frequentando a aula quando percebe que há uma raiz africana nos ensinamentos. Segundo o monitor, a maior resistência apresentada, vem das famílias que se apresentam evangélicas.

Ele comenta que atualmente, mesmo com alguns resistentes, boa parte dos jovens da faixa etária de 13 até 15 anos já chegam na escola, com uma certa identidade negra construída. Usam os cabelos com um visual mais afro, se apresentam como negros, e têm grande interesse pela musicalidade de origem africana. Já os mais novos, de 08 até uns 12 anos de idade, ainda não se colocam como os mais velhos. E acredita que os espaços conquistados pelos negros na mídia, sejam os responsáveis pelo sentimento de pertencimento negro que alguns demonstram.

Quando se refere aos professores do ensino regular, e da convivência entre professores e monitores, desabafa que existe uma certa discriminação, pelo fato dos monitores não possuírem formação acadêmica. Isso gera uma situação muito desconfortável no ambiente. Afirma ainda que quando está tocando com os alunos escuta comentários do tipo, "só ensina macumba para os alunos, né, o professor só passa essas coisas, não toca outra coisa. Então, acham que não é música, que não é sério, e bonito é só quando tem uma, uma banda marcial, que tem também na Escola, que toca a marchinha do exército, e de outros cantos, aquelas coisas tudo certinho, bonitinho".

Perguntado sobre como seria um trabalho colaborativo entre professores do ensino regular e monitores do Mais Educação, não teve dúvida em responder que seria possível alcançar bons resultados na aprendizagem dos estudantes unindo a teoria e a prática cultural, mas a realidade, pelo menos da escola 01, não permitiria tal realização.

Monitor B

A escola municipal em que o Monitor B ministra aulas de maracatu está localizada em outro bairro de Jaboatão dos Guararapes, porém menos central. No meio de uma comunidade de baixa renda, a Escola 02 também é atendida pelos programas Mais Educação e Saúde nas Escolas, e atende estudantes do Ensino Fundamental II. O Monitor B tem 31 anos de idade, já participava de trabalhos de percussão em outras unidades de ensino, e há 05 anos começou o trabalho com maracatu na Escola 02.

Possui o Ensino Médio completo, é casado, tem filhos, e é um grande ativista negro no Estado. Participou de um projeto que o levou a África para conhecer suas raízes, e voltou transformado para o Brasil. É adepto do candomblé, e desempenha um papel importante junto às religiões de matrizes africanas de Jaboatão.

O seu despertar para a cultura afro-brasileira aconteceu quando ele tinha 16 anos de idade, e estava em uma festa de jangadeiro, que ocorre nas praias de Jaboatão. Segundo o Monitor B, "O encontro foi muito mágico né... Tinha uma festa de jangadeiro, Jaboatão. E aí a gente chamava festa de Iemanjá, e eu tinha visto maracatu só por TV. Então, não tinha essa vivência, e eu vi um maracatu num trio velho, tocando, e aquela pancada tum, tum, tum, tum, eu oxi, eu vou ver que danado é mesmo, se era ele. Quando eu vi, achando, procurando no chão, tava o maracatu no trio tocando, e a caminhada seguindo, e aquele batuque só me levando, fui parar na beira mar. Aí, dali eu disse, vou tocar nesse maracatu".

Sua trajetória cultural começou em 2007 no Programa Escola Aberta, primeiramente com a arte do grafite, e depois com a percussão, em especial o maracatu de baque virado. Considera importante nas primeiras aulas passear por vários ritmos da cultura popular, para marcar a entrada do maracatu como o protagonista das aulas, "ele vem como carro chefe. Pra mim ele trás, um resgate de resistência, de memória... Aonde tem uma história toda, num só bater, o batucar".

Essa fala do Monitor 02 faz lembrar o que Roger Bastide já dizia sobre a ludicidade dos maracatus de baque virado com seus fortes batuques, cores e alegria,

Vê-se que o tema fundamental dessas toadas é a grande viagem de volta e, com efeito, o maracatu nos leva a fazer essa viagem. Para isso não há necessidade de tomar nenhum navio, nem de cruzar o verde mar. O próprio maracatu é essa barca; a boneca da dama do passo, sereia que se ergue na proa do navio, abre uma passagem, subindo e descendo como se as vagas embalassem, através dos campos, das bananeiras, dos pequenos cercados de cana, através de verde mar de vegetação, onde as casas do pobre são ilhotas de recifes batidas pelas ondas das palmeiras, das folhas e das flores; atrás da boneca-proa a massa humana negra, comprimida, compõe o navio agitado, coberto pelo chapéu de sol, como uma vela aberta, e que embrenha pelo caminho do passado, sobe o oceano da memória, atinge as praias de Loanda. Eu também embarquei na galera do Elefante para essa viagem em direção a uma África irreal (BASTIDE *in* KOURYH, 2012, p, 264).

O próprio Monitor B afirmou que seu grande contato com a cultura afro-brasileira, e com o despertar da sua identidade, aconteceu quando ouviu pela primeira vez uma alfaia de maracatu nação rasgar o ar.

Mesmo assim, para quebrar o preconceito dos estudantes, começa as aulas com um misto de vários ritmos, como o funk, o coco, o frevo, e só depois apresentada às levadas do maracatu. Segundo ele, "aí quando você começa a falar do histórico do maracatu, aí o cara já tá apaixonado... O que ele achava que tinha um entrave" acaba. Então ele já não simplesmente toca a batida, agora é a batida que o toca, é um misto de prazer e encantamento que abre um caminho para que os jovens possam aprender mais sobre a cultura e a história africana e afro-brasileira, deixando todo aquele preconceito e resistência de lado.

Mas como surgiu essa paixão pelo maracatu? O Monitor B acredita que "parte pelo tambor. Eu acho que a pressão sonora que emite o tambor, é... Acaba abalando, então ele acaba encantando". Na prática quando é feita a roda para tocar os instrumentos a maioria pede para tocar o tambor, ou alfaia. Em geral os(as) alunos(as) dizem "eu quero tocar tambor, eu quero tocar alfaia, alfaia, alfaia. Então você já tem que, também ter uma sacada né", pois eles precisam tocar todos os instrumentos que compõem o maracatu.

Em matéria publicada no Jornal Gazeta do Povo, o tema: Por que os sons graves têm tanto poder sobre nós? (COSTA, 2016) Foi analisado por vários ângulos. As conclusões são variadas, entre elas podemos destacar que:

- “As frequências graves e batidas, o ‘vento’ que sai dos falantes faz naturalmente as pessoas se mexerem. Um beat envolvente pode ter efeito hipnótico”;
- "A pesquisa publicada no artigo “The Music of Power: Perceptual and Behavioral Consequences of Powerful Music”, de 2014, revelou que músicas com os graves mais “pesados” geravam mais sentimentos de “poder” nos ouvintes”;
- "Uma das explicações para a força dos graves sobre as pessoas é do pesquisador do Núcleo Interdisciplinar de Comunicação Sonora da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) José Fornari. Para ele, o efeito tem a ver com o funcionamento da audição. O pesquisador explica que os graves estão próximos da fronteira em que deixamos de ouvir o tom e passamos a ouvir o intervalo de tempo entre os sons, ou o ritmo. Como a percepção rítmica é feita pelo cerebelo, os sons graves são processados ali também”;
- “A sensação rítmica é processada pelo cerebelo, que também processa o movimento corporal voluntário, o senso de sincronização e, segundo alguns autores, a sensação de satisfação/prazer”;
- “Cabe aos sons dos baixos, os sons graves, a função de condução do ouvinte em toda a experiência, pois é a partir dessa percepção que cada pessoa é levada para lugares mais profundos ou permanecem na superfície”, diz a professora de Musicoterapia na Unespar-FAP Clara Márcia Piazzetta. “Se pensarmos na experiência da escuta musical como um espaço aberto e flexível, o som das notas do baixo é o condutor, como um motorista que sabe o trajeto que a música vai percorrer. Em que lugar será esse trajeto, como é esse cenário e que cores compõem a imagem são preenchidos pelo ouvinte”, explica a professora, lembrando que a percepção e cognição musical “ocorre pela fusão da escuta e da sensação motora, do movimento que o corpo faz quando escuta música”.

Essas ricas explicações científicas sobre o poder do som grave que a alfa também emite, nos leva a reconhecer ainda mais o poder que o maracatu de baque virado tem sobre as

pessoas. E esse poder pode ser muito bem aproveitado para o desenvolvimento de ações pedagógicas, que colaborem com o ensino da história e da cultura africana e afro-brasileira nas escolas, conforme previsto na Lei 10.639/03.

O Monitor B tem observado o aumento considerável do interesse das alunas em fazer parte do grupo de maracatu. O que há cerca de três anos atrás era pouco observado, pois o grupo era basicamente masculino, porém, agora, nos últimos anos, tem se apresentado como um território majoritariamente feminino. "As meninas hoje já consegue tocar tudo... Tá tocando caixa, já quer tocar ab, já quer tocar alfaia... Num tá preso só naquele mundinho não". Isso demonstra uma reconstrução do espaço feminino, um processo de empoderamento que leva as estudantes a buscarem mais espaços na escola e na sociedade.

A média de idade dos(as) estudantes que fazem parte do maracatu da Escola 02 gira em torno de 10 até a 15 anos de idade, e são em sua maioria alunos(as) do ensino fundamental II. Diferentemente da Escola 01, essa unidade de ensino não dispõe de quadra poliesportiva, nem espaços amplos para atividades de recreação.

3.4 Uma Trajetória Possível

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 negridão, seu mato, mais branco será (FANON, 2008, p. 34).

Essa *negridão* 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 uma 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 batucar, 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 alfaias com desenhos e cores que quisessem. As estudantes possuíam alfaias 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 dos 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.

3.5 Assim Naná Ensina

É sina, assim Naná ensina
Sendo aqui ou Conchinchina
Tocar percussão cantar
É sina como medicina
Se não nana nina
Assim Naná ensina
Sem pretensão de ensinar

Assim Naná Ensina / Itamar Assumpção

Não poderíamos partir para os argumentos que defendem o maracatu de baque virado como uma manifestação da cultura popular pernambucana, com potencial para colaborar com

o ensino da história e da cultura africana e afro brasileira na escola, sem falar no grande mestre e doutor honoris causa Naná Vasconcelos.

Responsável por abrir o carnaval do Recife com o encontro de várias nações de maracatu, todas concentradas no Marco Zero do Recife Antigo, e sob a sua regência, Naná transformou o primeiro dia de carnaval em um grande ritual de passagem para a alegria e o encantamento. Com sua maneira única de se comunicar, fazia o som das alfaias ecoarem pelos quatro cantos da cidade, anunciando dias de grande alegria.

Sua forma de ensinar serviu de referência para muitos outros mestres, músicos, professores e monitores. Para os batuqueiros e componentes dos maracatus, Naná era uma espécie de pai, um xamã, pajé, griot. Um norte que os apresentava trajetos a serem percorridos através da música, e os levava, juntamente com toda aquela multidão sedenta por ouvir os toques do maracatu, a caminhos cheios de alegria, magia e paz.

Em 2016 o mestre e doutor Naná Vasconcelos deixou esse plano, com a lucidez, doçura e simplicidade de sempre, se despediu da vida fazendo o que mais gostava, transformando o silêncio em arte. Diversas nações, em cortejo, se despediram do grande homem, pernambucano, negro e mágico dos sons, tocando as levadas das nações até onde foi possível tocar. A obra, no entanto, está imortalizada, assim como seu nome. Nos corações dos brasileiros, em especial dos pernambucanos, as batidas seguem com a cadência do maestro que soube como ninguém dizer ao mundo que o corpo também fala, produz sons e se comunica. Axé Naná Vasconcelos.

3.5.1 Tocar percussão cantar

Convidado a participar da gravação de uma música, juntamente com o grupo de corpos percussivos de São Paulo, Barbatuques, Naná Vasconcelos falou sobre a importância da voz e do corpo como os grandes instrumentos musicais existentes. Instrumentos que o professor pode usar em qualquer lugar, condição ou situação.

Em sua fala Naná diz que, "Começou a adaptar o corpo como um instrumento musical. Foi aí que eu comecei a pensar assim, o primeiro instrumento é a voz, e o melhor instrumento é o corpo". É importante ressaltar que Naná fala em adaptar. Para adaptar é preciso conhecer o corpo, saber onde é possível extrair sons mais graves e mais agudos. Perceber que o primeiro instrumento é a voz, mas que o melhor é o corpo faz toda a diferença na hora de produzir um determinado som. Naná conclui sua fala dizendo que: "Então eu comecei a utilizar um som

de corpo pra todos os instrumentos que uso. Então eu misturo o som do instrumento com um som meu". Nesse momento ele reforça que ao usar o som de um instrumento, com um som dele, ele já tem total conhecimento de onde extrair a sonoridade equivalente a um som de um instrumento convencional.

Na Escola 02, o Monitor B comentou que antes de iniciar as aulas com os instrumentos, inicia um trabalho com solfejo e uso do corpo como instrumento. Como dizia Naná, "o primeiro instrumento é a voz, mas o corpo é o melhor instrumento".

Para o Monitor B, tudo começa, "primeiro com solfejo, que é oral, e aí o solfejo, ele já vai desenhando o que a gente vai tocar, antes de ter o acesso. A parte da coordenação motora, desenvolvida antes, também, isso utilizando o próprio corpo". Preocupado em alcançar um resultado satisfatório em um curto espaço de tempo, ele diz que, "vai usando o corpo, para após usar os instrumentos. Até porque a postura, o jeito de bater... Se iniciar com o instrumento você também toma o prejuízo porque vai acabar rasgando, o barulho não vai ser a música que a gente vai produzir".

Nessa perspectiva didática o aprendizado ocorre, respectivamente, na sequência solfejo, corpo e instrumento. Acredita-se que ao cantar, e depois adaptar esse cantar para o corpo, encontrando sons, ritmos, cadências entre outros, posteriormente, quando os instrumentos são apresentados, mesmo com todo o fascínio que esse belo e rico momento propicia, fica mais fácil e prazeroso estabelecer uma relação com os objetos, a música e o espaço.

Esse momento da apresentação dos instrumentos também é ritualístico para o Monitor B. Organizados de forma circular, assim como os próprios jovens se encontram, o mestre vai tocando cada um e os apresentando aos alunos, que se encantam e estabelecem uma primeira relação de empatia com o som, os gestos e o ritmo do maracatu de baque virado.

Na Escola 01, por sua vez, o Monitor A trabalha o solfejo, reproduzindo o som das batidas, ou na marcação dos toques. Esses toques, que no maracatu é algo muito pessoal de cada nação, ajudam os alunos a identificar, por nome, a forma de executar o movimento, o ritmo e a cadência da música.

Como colocado anteriormente, o acesso imediato ao instrumento, sem o ritual de apresentação em forma de círculo, nem o conhecimento inicial do corpo, provoca certo prejuízo aos instrumentos e acessórios, pois a vontade e o desejo se apresentam com muita intensidade, somado a um público de menor faixa etária, como os alunos da Escola 01, fica mais difícil de coordenar a execução das batidas do maracatu.

O diretor e mestre do Maracatu Nação Pernambuco, Bernardino José, na vídeo aula 08 *Toques de Maracatu*. Afirma que a primeira *peça* do maracatu nação é formada por tarol, caixa e alfaiata. Fazendo a marcação no gonguê, ele destaca que se "trata da voz do caixa, na nossa escola, por isso a gente começa fazendo essa brincadeira, que é o caixa com a alfaiata, que são instrumentos que completam a batucada do maracatu de baque virado".

Para iniciar o toque ele usa, inicialmente, o recurso do solfejo cantando o primeiro baque,

maraca, maracatu, maracatu (pausa)
maraca, maracatu, maracatu (pausa)
maraca, maracatu, maracatu, maracatu
maraca, maracatu, maracatu.

Solfejo Bernardino José - Maracatu Nação Pernambuco

No Maracatu Nação Pernambuco, segundo Bernardino José, a melhor maneira de apresentar os toques, é chama-los com o nome de cada dia da semana, assim podem facilitar o aprendizado e servir de referência para outras escolas de maracatu. Seu primeiro toque, por exemplo, é chamado Domingo de Congo. Os demais são: Segunda de Baque, Terça de Baque, Quarta de Baque, Quinta de Baque, Sexta de Baque, e o conhecido Parado, em homenagem a Nação do Maracatu Elefante, a Rainha Rosinete e o Mestre Roberto Nogueira. Esse último toque é oficialmente chamado Sábado Congado.

Finalmente, é importante perceber que não existe uma regra fechada para os toques do maracatu de baque virado, eles podem variar de nação para nação, e de grupo para grupo. Basta lembrar que essa é uma manifestação popular que surgiu da reação aos festejos tradicionais, coordenados pelo Estado e pela Igreja. Sendo assim, não é de se estranhar uma multiplicidade de toques, loas, danças, personagens, entre outras particularidades, que caracterizem e misturem as identidades e diferenças de cada maracatu, em seu tempo e espaço.

3.6 É Sina Carnavalizar

Buscando descolonizar cada vez mais a sala de aula, quebrar com o cartesianismo que insiste em afastar os currículos escolares da vida dos estudantes, das experiências de seus

ancestrais e de suas comunidades, a presente pesquisa pede licença ao pesquisador Moisés Santana para inserir o maracatu de baque virado na sintonia dos *brasis* que precisam se encontrar e dialogar sobre um novo Brasil.

Esse diálogo deve mexer com as temporalidades, com as sonoridades, os odores, os sabores, os tactos, num despertar profundo de artefatos culturais diversos. As sensibilidades devem ser resignificadas nos processos formativos. Essa transversalidade navegará por águas doces e salgadas, potáveis e poluídas, desertos, pântanos, inscrevendo nos corpos em atividade cognitiva formal, novos saberes, novas formas de aprender e apreender o complexo e fascinante jogo da vida. Talvez dessa forma, possamos carnavalizar a educação e produzir uma curricularidade em ritmo não só de samba-reggae, mas de outros sons, cheiros, gostos, desejos, num movimento prazeroso de criar vida, abundantemente usufruída, num belo e expansivo movimento de emancipação. (SANTANA, 2000, p. 213).

Como de emancipação o maracatu de baque virado entende, pois foi forjado nas idas e vindas de negros e negras do Recife, na luta contra a discriminação e busca por empoderamento e protagonismo, nos unimos a esse diálogo transversal e fecundo, ao encontrar na interculturalidade crítica (CANDAUI, 2012), o aporte para defender, e reconhecer, o potencial que o maracatu de baque virado apresenta.

Colaborar com os professores, na construção de currículos e ações que vislumbrem o ensino da história e da cultura africana a afro-brasileira nas escolas da rede pública e privada, a partir da temática do maracatu, é o que acreditamos com esse trabalho.

Essa interculturalidade crítica que nos aportamos para sugerir o maracatu de baque virado como potencial instrumento pedagógico,

Trata-se de questionar as diferenças e desigualdades construídas ao longo da história entre diferentes grupos socioculturais, étnico-raciais, de gênero, de orientação sexual, religiosos, entre outros. Parte-se da afirmação de que a interculturalidade aponta à construção de sociedades que assumem as diferenças como constitutivas da democracia e sejam capazes de construir relações novas, verdadeiramente igualitárias entre os diferentes grupos socioculturais, o que supõe empoderar aqueles que foram historicamente inferiorizados (CANDAUI, 2012, p. 127).

Para colaborar com o trabalho docente, foi preciso perceber as falhas e lacunas existentes quando se pensa no cumprimento da Lei 10.639/03. Mensurada a realidade, fomos

em frente, e a partir do que vimos na pesquisa de campo, junto às vivências dos monitores de maracatu do Mais Educação, refletimos com Kathryn Woodward, pois,

A complexidade da vida moderna exige que assumamos diferentes identidades, mas essas diferentes identidades podem estar em conflito. Podemos viver, em nossas vidas pessoais, tensões entre nossas diferentes identidades quando aquilo que é exigido por uma identidade interfere com as exigências de uma outra (WOODWARD, 2013, p. 32).

Se existisse diálogo entre os professores das escolas visitadas e os monitores de maracatu, melhores seriam os momentos de aprendizagem dos estudantes dessas unidades de ensino. Mas nossa postura eurocêntrica, que distancia o aprendizado acadêmico do conhecimento popular, nos faz perder grandes oportunidades de descolonizar o ensino. E quebrar com essa herança colonial, requer grandes esforços. Em seus estudos sobre a didática crítica intercultural, Candau afirma que,

A cultura escolar dominante em nossas instituições educativas, construída fundamentalmente a partir da matriz político-social e epistemológica da modernidade, prioriza o comum, o uniforme, o homogêneo, considerados como elementos constitutivos do universal. Nesta ótica, as diferenças são ignoradas ou consideradas um "problema" a resolver (CANDAU, 2012, p. 83).

São justamente essas diferenças ignoradas, ou consideradas "problema", que a crítica intercultural questiona. Essa pesquisa também segue nessa trajetória. Questionar o padrão uniforme e homogêneo, para potencializar o ensino da história e cultura africana e afro-brasileira, tendo o maracatu como um poderoso instrumento pedagógico.

A sina dos professores críticos e descolonizadores, como bem pontuou em seus estudos o professor e pesquisador Moisés Santana, é, de fato, carnavalizar o currículo, trazer vida para o processo de ensino e aprendizagem, e, finalmente, fazer do lúdico e do visceral, o caminho para uma educação livre e mais humanizada, uma educação que restabeleça contanto com a natureza e com nossas raízes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar da mistura de negros de diferentes procedências étnicas em Pernambuco, alguns traços de suas culturas ainda podem ser identificados em diversas manifestações populares - mesmo quando se notam convergir influências recíprocas para este ou aquele agrupamento subsistente. O Maracatu, por exemplo - que como vimos, deve haver-se derivado do cortejo do auto dos Congos e das nações de outrora - parece refletir elementos de origem banto, da mesma maneira como ocorrem reminiscências de fonte sudanesa, estas naturalmente aqui reinterpretadas e adaptadas aos motivos do folguedo.

Maracatus do Recife -

(Guerra - Peixe)

Concluimos essa dissertação, conscientes de que ela é apenas uma visão sobre o potencial pedagógico que o maracatu de baque virado apresenta para colaborar com os professores no ensino da história e da cultura africana e afro-brasileira. A complexidade apresentada nas disputas de poder, nos termos que deram origem ao nome dessa manifestação popular, nos olhares dos estudiosos, e na perspectiva musical dessa expressão cultural, demonstra que o tema não se limita a apenas uma visão, um estudo, um olhar.

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 dissertação foi compreender o potencial pedagógico do Maracatu de Baque Virado, a partir da experiência do Mais Educação, para colaborar na forma de instrumento didático facilitador no 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.

O objetivo desse trabalho foi compreender o potencial pedagógico do Maracatu de Baque Virado, a partir da experiência do Mais Educação. Esse potencial 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.

No primeiro capítulo, chamado de "Ocupando Espaços", viajamos ainda mais longe. Fomos ao encontro de nossos ancestrais, dos lugares que forjaram o maracatu de baque virado. Vimos a África, o Congo, o Brasil e o Recife, sob a ótica das relações sociais, políticas, econômicas, e, principalmente, culturais. Observamos o importante papel de protagonistas que as mulheres negras tiveram no passado do Recife, e que pela injustiça da história, foram subalternizadas e silenciadas. Percebemos que o maracatu de baque virado nasceu da desobediência ao sistema dominante, que não o reconhecia, pois ele era uma manifestação negra e popular, desprezada da tradicional Coroação dos Reis do Congo. Identificamos o poder e influência das confrarias e irmandades negras, e caminhamos por diversas histórias que poderiam, e podem, estar na sala de aula.

No capítulo 02, intitulado "Encontrando Caminhos", buscamos quebrar as correntes, descolonizar a sala de aula, encontrar alternativas teóricas que nos dessem sustentação para defender uma didática intercultural crítica (CANDAU, 2012), tendo o maracatu de baque

virado, como potencial instrumento pedagógico de resistência ao tradicional cartesianismo da educação formal. Para dar suporte às ideias relacionadas a essa interculturalidade crítica, e, a pedagogia decolonial, usamos os estudos de Candau (2008, 2009, 2012), e Oliveira (2010). E para as questões de identidade foram usados os estudos de Hall (2013), Woodward (2013), Tomaz Tadeu (2013) e Castells (2006).

Neste mesmo capítulo nos comprometemos com a ética na pesquisa e vislumbramos perspectivas descolonizadoras. Abrimos espaço para a importância fundamental do Movimento Negro Unificado, na luta pela promoção de políticas públicas, e reconhecemos o papel protagonistas de Inaldete Pinheiro na fundação do Movimento Negro de Pernambuco e na defesa da Lei 10.639/03.

No terceiro capítulo, intitulado "Do Encantamento ao Aprendizado", apresentamos o trabalho, nele nos debruçamos de corpo e alma para alcançar nosso objetivo. Informamos que para a construção de nosso argumento, havíamos optado por uma pesquisa de viés etnográfico. Contemplamos a análise de questionários, entrevistas semiestruturadas gravadas em áudio e vídeo, fotografias e dados estatísticos. Apresentamos a realidade e o achado.

Destacamos duas escolas públicas do município do Jaboatão dos Guararapes, atendidas pelo Programa Mais Educação, e fomos em busca do trabalho de dois monitores de maracatu dessas escolas. O momento de analisar o despertar da trajetória de nossa pesquisa, e do trabalho dos monitores de maracatu do Mais Educação. Vimos que essa é uma trajetória possível, pois de fato ela acontece nas escolas que possuem o maracatu de baque virado em suas atividades. Porém observamos que os professores do ensino fundamental II, regulares nas escolas visitadas, não aproveitavam a oportunidade de inserir o maracatu em sua grade curricular, não dialogavam com os monitores nem se permitiam se descolonizar. Perdiam a oportunidade de carnavalizar o currículo (SANTANA, 2000).

Nesse último capítulo recordamos a importância da Naná Vasconcelos para a música, para a cultura, e para os seres humanos. Como o grande maestro do maracatu de baque virado de Pernambuco, aprendemos a tocar percussão e cantar, e perceber que nossa sina é carnavalizar.

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 dissertação 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

ANDRADE, Mário. *Danças dramáticas do Brasil*. São Paulo: Livraria Martins Editora, 1959.

ALMEIDA, Suely Creusa Cordeiro. *Histórias de gente sem qualidade: Mulheres de cor na Capitania de Pernambuco no século XVIII*. In: CABRAL, Flavio José Gomes; COSTA, Robson. *História da escravidão em Pernambuco / organizadores: Flavio José Gomes Cabral, Robson Costa* - Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2012.

BASTIDE, Roger. *As Religiões Africanas no Brasil*. Vol. 1. São Paulo: Editora Pioneira, 1971.

BEHRENS, Marilda Aparecida. *O Paradigma da Complexidade*. Petrópolis: Vozes, 2006.

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, Mariana. A Origem do Movimento Negro do Brasil. *Revista Raça Brasil*. São Paulo, nº 181, p. 01, jun. 2014. Disponível em: < <http://racabrasil.uol.com.br/especiais/a-origem-do-movimento-negro-do-brasil/2250/>>. Acesso em 08. Mai. 2016.

BURKE, Peter. *A Escrita da história: novas perspectivas / Peter Burke (org); tradução de Magda Lopes*. - São Paulo: Editora UNESP, 1992.

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*. / SEPPPIR. – 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.

CARNEIRO, Edison. *Dinâmica do folclore*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1965.

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.

CANDAU, 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.

CANDAU, 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_aparece.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-4e39mmtitrdkas22wfno2cw>>. 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.

CULTURA, Educa. Disponível em: <<http://culturaeduca.cc>>. Acesso em: 03 ago. 2016.

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>. 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>. 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_mercesparahomensdecor.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/. 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, Letícia de Souza Reis (Org.). *Negras Imagens: Ensaio sobre Cultura e Escravidão no Brasil*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo: Estação Ciência, 1996.

NAUFRÁGIO do Navio Negreiro. *Revista Aventuras Na História*. São Paulo, ed. 145, p. 6, ago. 2015.

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, Aníbal. 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>. Acesso em: 08 jun. 2015.

RDD: *Revista Desafios do Desenvolvimento / A Revista de Informações e Debates do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada - SBS*. – Edição 51, (jun. 2009).– Brasília: SBS, 2009. Disponível em:<http://www.ipea.gov.br/desafios/index.php?option=com_content&view=article&id=1233:reportagens-materias&Itemid=39>. Acessado em: 08/05/2016.

RSB: Revista Brasileira de Sociologia / Sociedade Brasileira de Sociologia - SBS. – Vol. 03, n. 05 (jan./jun. 2015).– Sergipe: SBS, 2013.

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.

SCARANO, Julita. *Devoção e Escravidão*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1976.

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>. 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 (Livredocência 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.

SOUZA, Marina de Mello e. *Reis negros no Brasil escravista: história da festa de coroação de Rei do Congo*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2002.

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

TOLLENARE, L. F. de. *Notas dominicais*. Recife: Secretaria de Educação e Cultura, 1978.

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%20%202015/Etica%20na%20pesquisa.pdf>. Acesso em: 23 jul. 2015.

APÊNDICE 1 - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



UNIVERSIDADE
FEDERAL RURAL
DE PERNAMBUCO



FUNDAÇÃO
JOAQUIM NABUCO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO EM EDUCAÇÃO, CULTURAS E IDENTIDADES

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

1. Dados de identificação

Título do Trabalho:

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

Pesquisador Responsável:

Anderson Pereira Ramalho

Instituição a que pertence o Pesquisador Responsável:

FUNDAJ / UFRPE

Telefones para contato: (81)3468-8597 (81)98540-0103 (81)98776-4821

Nome do participante:

Idade: _____ anos R.G. _____

Responsável legal (quando for o caso):

_____ R.G. _____

Responsável legal: _____

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O Sr. (a) está sendo convidado(a) a participar do trabalho de pesquisa “**Loas, Tambores e Gonguês**. A Interculturalidade do Maracatu de Baque Virado Pernambucano, na Perspectiva de uma Educação Para a Igualdade Racial”, de responsabilidade do pesquisador Anderson Pereira Ramalho

1. Justificativa e objetivos.

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, onde os estudantes e professores (as), que se preocupam com uma educação antirracista e lúdica, tenham a oportunidade de experimentar o contato com o som, o ritmo, o corpo, a natureza, sua ancestralidade (...). Perceber novamente 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 no Projeto Mais educação. É pensar no maracatu de baque virado, essa rica tradição pernambucana de raízes africanas, permeada por elementos lusitanos, como um importante aliado pedagógico para implementação da Lei 10.639/03;

O objetivo geral dessa dissertação é compreender o potencial pedagógico do Maracatu de Baque Virado, a partir da experiência do Mais Educação, no intuito de colaborar com o trabalho dos(as) professores(as) 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: Identificar no maracatu de baque virado pernambucano as heranças culturais de matriz africana, sob a perspectiva da interculturalidade crítica; Sugerir esta manifestação cultural negra e nordestina, como uma alternativa pedagógica para o estudo da História e da cultura afro brasileira, no contexto do ensino de História da educação básica fundamental; Refletir, a partir do trabalho de monitores(as) do Programa Mais Educação, e de toda sua experiência cultural envolvida em aulas de percussão, com atenção especial aos toques do maracatu nação, ministradas a crianças e adolescentes atendidas pelo programa; Perceber um ponto de ligação entre o aspecto cultural e o sentido pedagógico do maracatu, que pode ajudar professores do Ensino Regular a implementar ações para o cumprimento da Lei 10.639/03.

2. Descrição dos procedimentos metodológicos.

Esta é uma pesquisa de viés etnográfico. Fará uso de entrevistas, a serem realizadas com dois monitores do Programa Mais educação, vinculados a duas escolas diferentes, e que estejam responsáveis por ministrar aulas percussivas de maracatu de baque virado, ou nação, em escolas públicas da cidade do Jaboatão dos Guararapes. Para posterior transcrição e análise dos dados do campo, essas entrevistas, terão arquivadas, em poder do pesquisador, áudio, vídeo e fotografia dos entrevistados. Serão realizados ainda questionários fechados, aplicados via formulário docs google, com 16 perguntas sobre como as questões raciais e de gênero são abordadas na Escola. As questões deste questionário, desenvolvido pela pesquisadora Rosa Margarida de Carvalho Rocha, estão disponíveis em

sua obra: Almanaque Pedagógico Afrobrasileiro. Sua função é avaliar o grau de envolvimento de Escolas e docentes com o ensino da História e da Cultura Africana e Afro-Brasileira. As questões do formulário serão dirigidas a professores, e professoras, da rede pública de ensino, de municípios que compõem a Região Metropolitana do Recife. Serão convidados a responder o questionário, via post e mensagem in box, membros inscritos em grupos fechados de uma rede social da internet, mas especificamente, do Facebook, que estejam exercendo a profissão de professor na rede pública. A observação participante, realizada no campo, também terá registro de imagem e som, com o devido cuidado para que os menores presentes no espaço não sejam captados, de forma a ser identificados, pela lente da câmera. No caso dos monitores do Programa Mais Educação, que realizam um trabalho rico em experiências culturais, acreditasse ser interessante, no quesito história de vida, e caso tenham esse interesse, que possam ser identificados na pesquisa. Dar voz a negros e negras, que realizam um trabalho cultural, na esfera educacional, rompendo com a barreira do silenciamento, imposto pela historiografia brasileira, é algo digno de destaque.

3. Benefícios esperados (para o participante ou para a comunidade)

Espera-se que através da reflexão de uma educação pós colonial, como a apresentada neste trabalho, por sua vez baseada na experiência lúdica de monitores do Programa Mais Educação, e de toda a experiência cultural envolvida em suas aulas de maracatu, ministradas a crianças e adolescentes atendidas pelo programa. Seja possível construir um sentido pedagógico e cultural, que ajude professores do Ensino Regular, estudantes e comunidade escolar, a apresentar ações para o cumprimento da Lei 10.639/03, que torna obrigatório o ensino da Cultura e História Afro Brasileira e Africana nas escolas do Brasil. Combater o racismo, tão presente na sociedade brasileira, e que, inevitavelmente, explode no ambiente escolar, é um outro benefício esperado. Acredita-se na contribuição desse trabalho para quebra de preconceitos enraizados, e como uma sugestão para se pensar uma cultura de tolerância, solidariedade e paz, a partir do contato com a cultura popular do maracatu nação, dentro do ambiente escolar.

4. Procedimentos, Esclarecimentos e Garantias.

Os(as) participantes da pesquisa têm o direito a respostas a quaisquer dúvidas que possam surgir durante sua participação. Por se tratar de uma pesquisa sobre seres humanos, e não em seres humanos, não acarreta nenhuma risco a vida. Esta é uma participação voluntária. Em hipótese alguma, os(as) participantes serão identificados(as), a não ser que permitam sua identificação, autorizando-a por escrito.

Poderão retirar este consentimento em qualquer momento da investigação, sem qualquer penalização. Os dados obtidos nesta pesquisa são exclusivamente utilizados para fins acadêmicos. Todos os dados adquiridos serão mantidos em arquivo físico ou digital, sob guarda e responsabilidade do pesquisador por um prazo de 5 anos após o término da pesquisa.

Eu, _____, RG nº _____
declaro ter sido informado (a) e concordo em participar da pesquisa acima
descrita.

Ou

Eu, _____, RG nº _____,
responsável legal por _____,
RG nº _____ declaro ter sido informado e concordo com a
sua participação na pesquisa acima descrita.

Recife, ____ de _____ de _____

Nome e assinatura do responsável legal

Testemunha

Nome e assinatura do responsável por obter o consentimento

Testemunha

APÊNDICE 2 - Roteiro de Entrevista Semi-Estruturada



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO



**UNIVERSIDADE
FEDERAL RURAL
DE PERNAMBUCO**



**FUNDAÇÃO
JOAQUIM NABUCO**

MESTRADO EM EDUCAÇÃO, CULTURAS E IDENTIDADES

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA MONITORES(AS) DO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO EM JABOATÃO DOS GUARARAPES-PE

DADOS PESSOAIS:

Nome completo: _____

Endereço: _____

Telefone: _____

mail: _____

E-

Sexo: _____

Como você se define em termos de Raça/cor:

() preto/a () pardo/a () branco/a () amarelo/a () indígena

Idade: _____

Religião: _____

DADOS DO GRUPO CULTURAL/PROJETO/ONG/ORGANIZAÇÃO/ESCOLA:

Nome da Instituição: _____

Ano de criação: _____

Ainda existe: () Sim () Não

ESCOLARIDADE DO/A ENTREVISTADO/A:

() ensino fundamental incompleto – Se sim, até que série cursou? _____

() ensino fundamental completo

() ensino médio - () magistério – ano de conclusão

() graduação – Curso -----

() pós-graduação: _____



**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO, CULTURAS E IDENTIDADES**

**ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA MONITORES(AS) E
COORDENADORES(AS) DO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO EM JABOATÃO DOS
GUARARAPES-PE**

BLOCO TEMÁTICO 1 - CONTEXTO DE SURGIMENTO DO PROJETO

- a) Fale um pouco do período de surgimento do projeto? Como ele surgiu? Quais as primeiras atividades? Quem participava?
- b) Que motivos fizeram você participar (teve algum fato marcante)?
- c) Quais os objetivos e ações principais do projeto? Por quê? Como vocês discutem as ações? Quais são os principais desafios?

BLOCO TEMÁTICO 2 - DESENVOLVIMENTO DAS ATIVIDADES ORGANIZATIVAS

- a) Como vocês se organizam e funcionam? (Como organizavam as atividades? O projeto tem reuniões semanais?)
- b) Vocês participam de eventos ou mobilizações de outros projetos? Quais? Por quê?
- c) Existem reuniões, encontros com outras entidades em nível Estadual, Nacional, Internacional? O projeto participa? Você participou de algum deles?
- d) Vocês contam com apoio de outras entidades (Igreja, Sindicatos, ONGs, Parlamentares)?
- e) Qual a importância das articulações com outras entidades? Como você avalia essas articulações?
- f) Vocês realizam e ou participam de atividades de formação (cursos, debate, palestras)? Quais?
- g) Vocês produzem material educativo específico? Usam material produzido por outras entidades (cartilhas, vídeos, livros, slides, filmes)? Quais?
- h) Vocês têm recursos financeiros e/ou materiais para realizar as atividades (projetos, doações)? Quem financia?

ANEXO 1 - IMAGEM BOMBO, TIRADOR DE LOAS E GONGUÊ

Esta interessante imagem, que coincide com o título da dissertação, foi encontrada durante as pesquisas na internet, e possibilitou a construção de um importante referencial teórico iconográfico, além de se relacionar com parte do local de pertencimento do autor, principalmente, no que se refere a sua experiência com o maracatu de baque virado, dentro do espaço do antigo Programa Escola Aberta.

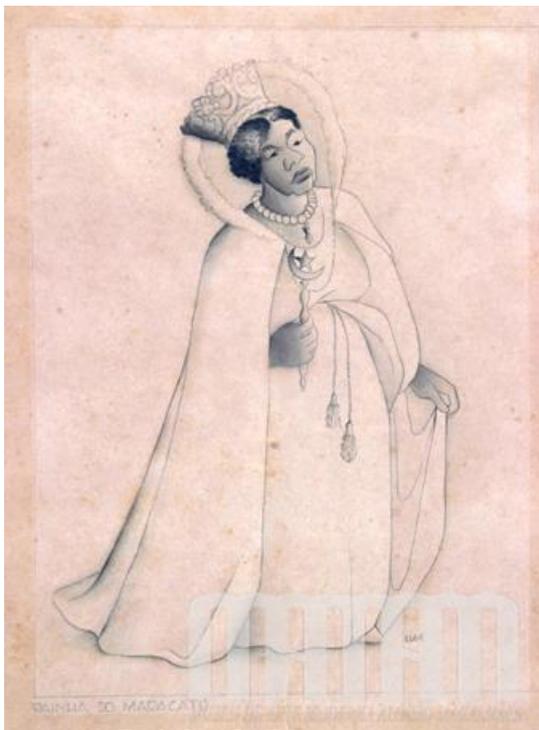
Tem grande relação com o maracatu de baque virado, vivenciado nas práticas educativas, das monitorias do Programa Mais Educação.

Intitulada: *Bombo, tirador de loas e gonguê*, obra de Lula Cardoso Ayres, de 1930. Faz parte do acervo do MAMAM - Museu de Arte Moderna Aloisio Magalhães.



ANEXO 2 - PERSONAGENS DA CORTE DO MARACATU NAÇÃO

Estas imagens foram da Exposição de Pintura do Congresso Afro Brasileiro, realizado no Recife em 1934. Organizado por Gilberto Freyre e Ulysses Pernambucano. São de autoria do pintor pernambucano Lula Cardoso Ayres.



Rainha do Maracatu



Rei do Maracatu



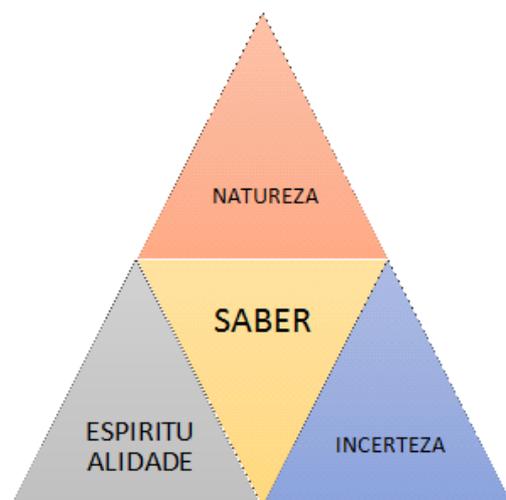
Dama do Passo com a Boneca do Maracatu, a calunga.

ANEXO 3 - LOGOMARCA DO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO



ANEXO 4 - PROPOSTA DE PIRÂMIDE DE PENSAMENTO LIBERTADOR

Gráfico com a proposta de uma pirâmide de pensamento libertador, onde o saber está compreendido a partir do diálogo com a natureza, a espiritualidade e a incerteza.



ANEXO 5 - CARTA DE ANUÊNCIA



CARTA DE ANUÊNCIA

Declaramos para os devidos fins, que concordamos em receber, nesta unidade de ensino municipal, vinculada a Prefeitura do Jaboatão dos Guararapes, o mestrando Anderson Pereira Ramalho, matriculado no Mestrado em Educação, Culturas e Identidades - UFRPE / FUNDAJ, para realizar a pesquisa intitulada: "LOAS, TAMBORES E GONGUÊS: A INTERCULTURALIDADE DO MARACATU DE BAQUE VIRADO PERNAMBUCANO, NA PERSPECTIVA DE UMA EDUCAÇÃO PARA A IGUALDADE RACIAL", sob a orientação da Professora Doutora Denise Botelho, e que tem como objetivo reconhecer no Maracatu de Baque Virado, também chamado de Maracatu Nação, vivenciado nas aulas de percussão da Escola, através do Programa Mais Educação, uma importante expressão cultural de origem negra, que traz possibilidades pedagógicas variadas para o Ensino da História e da Cultura Africana e Afro-brasileira.

Recife, _____ de _____ de 2015.

ANEXO 6 - Questionário Fechado - Professores de Escolas da Região Metropolitana do Recife



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO EM EDUCAÇÃO, CULTURAS E IDENTIDADES

QUESTIONÁRIO FECHADO - PROFESSORES(AS) MEMBROS DE REDES SOCIAIS (FACEBOOK), FORMADAS POR GRUPOS DE DOCENTES QUE ATUAM EM ESCOLAS DA REGIÃO METROPOLITANA DO RECIFE-PE

1. A trajetória histórica do negro é estudada:

- A- No Dia da Abolição da Escravatura, em agosto, mês do folclore, e no Dia da Consciência Negra.
- B- Como conteúdo, nas várias áreas que possibilitam tratar o assunto.
- C- Não é estudada.

2. Acredita-se que o racismo deve ser tratado:

- A- Pedagogicamente pela escola.
- B- Pelos movimentos sociais.
- C- Quando acontecer algum caso evidente na escola.

3. A cultura negra é estudada:

- A- Como parte do rico folclore do Brasil.
- B- Como um instrumento da prática pedagógica.
- C- Quando é assunto da mídia.

4. O currículo:

- A- Baseia-se nas contribuições das culturas europeias representadas nos livros didáticos.
- B- Constrói-se baseado em metodologia que trata positivamente a diversidade racial, visualizando e estudando as verdadeiras contribuições de todos os povos.
- C- Procura apresentar aos alunos informações sobre os indígenas e negros brasileiros.

5. O professor:

- A- Posiciona-se de forma neutra quanto às questões sociais. É o transmissor de conteúdos dos livros didáticos e manuais pedagógicos.
- B- Reavalia sua prática refletindo sobre valores e conceitos que traz introjetados sobre o povo

negro e sua cultura, repensando suas ações cotidianas.

C- Tem procurado investir em sua formação quanto às questões raciais.

6. O trato das questões raciais:

A- É feito de forma generalizada, pois a escola não tem possibilidade de incidir muito sobre ele.

B- É contextualizado na realidade do aluno, levando-o a fazer uma análise crítica dessa realidade, a fim de conhecê-la melhor, e comprometendo-se com sua transformação.

C- Não é considerado assunto para a escola.

7. As diferenças entre grupos etnoculturais:

A- Não são tratadas, pois podem levar a conflitos.

B- Servem como reflexão para rever posturas etnocêntricas e comparações hierarquizantes.

C- São mostradas como diversidade cultural brasileira.

8. As situações de desigualdade e discriminação presentes na sociedade são:

A- Pontos para reflexão para todos os alunos.

B- Pontos para reflexão para os alunos discriminados.

C- Instrumentos pedagógicos para a conscientização dos alunos quanto à luta contra todas as formas de injustiça social.

9. Acredita-se que, para fortalecer o relacionamento, a aceitação da diversidade étnica e o respeito, a escola deve:

A- Promover o orgulho ao pertencimento racial de seus alunos.

B- Procurar não dar atenção para as visões estereotipadas sobre o negro nos livros, nas produções e nos textos do material didático.

C- Promover maior conhecimento sobre as heranças culturais brasileiras.

10. Quanto à expressão verbal:

A- Acredita-se que a linguagem usada no cotidiano escolar tem o poder de influir nas questões de racismo e discriminação.

B- Usam-se eufemismos para se referir a etnia dos alunos, para não ofendê-los.

C- A linguagem não tem influência direta nas questões raciais.

11. Quanto ao trabalho escolar:

A- Alguns professores falam da questão racial em determinadas etapas do ano letivo.

B- Existe resistência dos professores para tratar a questão racial com relação à luta contra todas as formas de injustiça social.

C- Existe um trabalho coletivo sobre a questão racial com a participação de todos, inclusive da direção e dos funcionários.

12. Quanto à biblioteca:

- A- Existem muitos e variados livros sobre a questão racial que contemplam alunos e professores.
- B- Existem alguns tipos de livros (dois ou três) que contemplam a questão racial.
- C- Não existem livros sobre o tema.

13. Quanto à capacidade dos professores sobre a questão racial:

- A- Algumas vezes no ano fazemos cursos ou grupos de estudo sobre a questão racial.
- B- Ainda não tivemos a oportunidade de estudar a questão.
- C- Procuramos incorporar o assunto nas discussões de reuniões pedagógicas, grupos de estudo e momentos de formação.

14. No trato das questões de gênero:

- A- A homossexualidade é percebida e discutida no espaço escolar.
- B- Há um trabalho efetivo de combate à homossexualidade na escola.
- C- Não se considera a homossexualidade um assunto a ser discutido na escola.

15. As discussões sobre a questão da mulher:

- A- Não se discute com os alunos a história da discriminação das mulheres na sociedade.
- B- A situação feminina é tratada em momentos pontuais, como no Dia Internacional da Mulher.
- C- A questão da mulher é amplamente discutida e incorporada aos conteúdos curriculares.

16. Quanto à abordagem sobre populações indígenas:

- A- A temática é tratada considerando as informações de livros didáticos e no Dia do Índio. B- Existe resistência dos professores para trabalhar criticamente essa temática.
- C- A escola procura romper com os estereótipos que inferiorizam a cultura destes povos.

ANEXO 7 - GABARITO DO QUESTIONÁRIO DOS PROFESSORES(AS)



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO EM EDUCAÇÃO, CULTURAS E IDENTIDADES

GABARITO DO QUESTIONÁRIO FECHADO APLICADO A PROFESSORES(AS) MEMBROS DE REDES SOCIAIS (FACEBOOK), FORMADAS POR GRUPOS DE DOCENTES QUE ATUAM EM ESCOLAS DA REGIÃO METROPOLITANA DO RECIFE-PE

Gabarito

Questão	Pontos por alternativa		
1.	A- 1	B- 2	C- 0
2.	A- 2	B- 0	C- 1
3.	A- 0	B- 2	C- 1
4.	A- 0	B- 2	C- 1
5.	A- 0	B- 2	C- 1
6.	A- 1	B- 2	C- 0
7.	A- 0	B- 2	C- 1
8.	A- 1	B- 0	C- 2
9.	A- 2	B- 0	C- 1
10.	A- 2	B- 0	C- 1
11.	A- 1	B- 0	C- 2
12.	A- 2	B- 1	C- 0
13.	A- 1	B- 0	C- 2
14.	A- 2	B- 0	C- 1
15.	A- 0	B- 1	C- 2
16.	A- 1	B- 0	C- 2
Total de pontos:			

ANEXO 8 - ÍNDICE PARA ANÁLISE DOS QUESTIONÁRIOS



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO EM EDUCAÇÃO, CULTURAS E IDENTIDADES

ÍNDICE EXTRÁIDO DO ALMANAQUE PEDAGÓGICO AFRO-BRASILEIRO, PARA ANÁLISE DOS RESULTADOS OBTIDOS NO QUESTIONÁRIO FECHADO APLICADO A PROFESSORES(AS) MEMBROS DE REDES SOCIAIS (FACEBOOK), FORMADAS POR GRUPOS DE DOCENTES QUE ATUAM EM ESCOLAS DA REGIÃO METROPOLITANA DO RECIFE-PE

Resultado:

Até 06 pontos / 1- Fase da individualidade

A questão racial ainda é tabu na escola, que se mantém silenciosa quando o assunto é discriminação. A diversidade étnica é desconsiderada, mesmo que tenha muitos alunos de diferentes origens em sua escola. Enquanto isso, as crianças perdem a oportunidade de formar valores essenciais para uma convivência harmônica em sociedade. Que pena.

De 07 a 18 pontos / 2- Fase da negação

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, não é mesmo?

De 19 a 24 pontos / 3- Fase do reconhecimento

Muito bem! Sua escola está no caminho correto, pois reconhece a necessidade urgente de transformar o ambiente em um espaço de luta contra o racismo e a discriminação. Os alunos aprenderam conceitos sobre os diferentes grupos presentes na sociedade e a realidade de cada um é reconhecida e trabalhada. Continue a enfrentar esse belo desafio.

26 pontos ou mais / 4- Fase do avanço

Parabéns! Sua escola progrediu bastante para construir-se verdadeiramente democrática. Visualiza com dignidade os diversos grupos étnicos e usa suas contribuições como ferramentas pedagógicas no trato da diversidade. Certamente, os alunos negros de sua escola têm a autoestima elevada e orgulho de sua origem. Todos os alunos reconhecem a necessidade de respeitar as diferenças e sabem que elas não significam superioridade nem inferioridade.

ANEXO 9 - GRÁFICOS DAS RESPOSTAS DOS PROFESSORES



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO EM EDUCAÇÃO, CULTURAS E IDENTIDADES

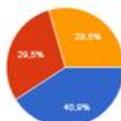
GRÁFICOS OBTIDOS A PARTIR DAS RESPOSTAS DOS PROFESSORES DE ESCOLAS PÚBLICAS, INSCRITOS EM REDES SOCIAIS DA REGIÃO METROPOLITANA DO RECIFE.

45 respostas

✎ Editar este formulário

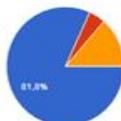
Resumo

1. A trajetória histórica do negro é estudada:



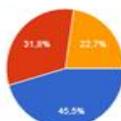
A- No Dia da Abolição da Escravidão, em agosto, mês do folclore, e no Dia da Consciência Negra.	18	40,0%
B- Como conteúdo, nas várias áreas que possibilitam tratar o assunto.	13	29,6%
C- Não é estudada.	13	29,6%

2. Acredita-se que o racismo deve ser tratado:



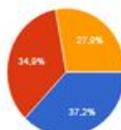
A- Pedagogicamente pela escola.	36	81,8%
B- Pelos movimentos sociais.	2	4,5%
C- Quando acontecer algum caso evidente na escola.	6	13,6%

3. A cultura negra é estudada:



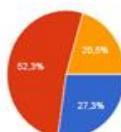
A- Como parte do rico folclore do Brasil.	20	45,5%
B- Como um instrumento da prática pedagógica.	14	31,8%
C- Quando é assunto da mídia.	10	22,7%

4. O currículo:



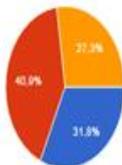
A- Baseia-se nas contribuições das culturas europeias representadas nos livros didáticos.	16	37,2%
B- Constrói-se baseado em metodologia que trata positivamente a diversidade racial, visualizando e estudando as verdadeiras contribuições de todos os povos.	15	34,9%
C- Procura apresentar aos alunos informações sobre os indígenas e negros brasileiros.	12	27,9%

5. O professor:



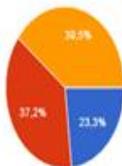
A- Posiciona-se de forma neutra quanto às questões sociais. É o transmissor de conteúdos dos livros didáticos e manuais pedagógicos.	12	27,3%
B- Reavalia sua prática refletindo sobre valores e conceitos que traz introjetados sobre o povo negro e sua cultura, repensando suas ações cotidianas.	23	52,3%
C- Tem procurado investir em sua formação quanto às questões raciais.	9	20,5%

6. O trato das questões raciais:



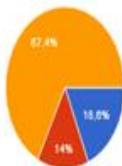
- A- É feito de forma generalizada, pois a escola não tem possibilidade de incidir muito sobre ele. **14** 31.8%
- B- É contextualizado na realidade do aluno, levando-o a fazer uma análise crítica dessa realidade, a fim de conhecê-la melhor, e comprometendo-se com sua transformação. **18** 40.9%
- C- Não é considerado assunto para a escola. **12** 27.3%

7. As diferenças entre grupos etnoculturais:



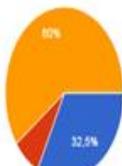
- A- Não são tratadas, pois podem levar a conflitos. **10** 23.3%
- B- Servem como reflexão para rever posturas etnocêntricas e comparações hierarquizantes. **16** 37.2%
- C- São mostradas como diversidade cultural brasileira. **17** 39.5%

8. As situações de desigualdade e discriminação presentes na sociedade são:



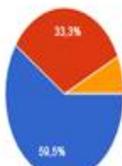
- A- Pontos para reflexão para todos os alunos. **8** 18.6%
- B- Pontos para reflexão para os alunos discriminados. **6** 14%
- C- Instrumentos pedagógicos para a conscientização dos alunos quanto à luta contra todas as formas de injustiça social. **29** 67.4%

9. Acredita-se que, para fortalecer o relacionamento, a aceitação da diversidade étnica e o respeito, a escola deve:



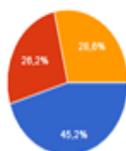
- A- Promover o orgulho ao pertencimento racial de seus alunos. **13** 32.5%
- B- Procurar não dar atenção para as visões estereotipadas sobre o negro nos livros, nas produções e nos textos do material didático. **3** 7.5%
- C- Promover maior conhecimento sobre as heranças culturais brasileiras. **24** 60%

10. Quanto à expressão verbal:



- A- Acredita-se que a linguagem usada no cotidiano escolar tem o poder de influir nas questões de racismo e discriminação. **25** 59.5%
- B- Usam-se eufemismos para se referir a etnia dos alunos, para não ofendê-los. **14** 33.3%
- C- A linguagem não tem influência direta nas questões raciais. **3** 7.1%

11. Quanto ao trabalho escolar:



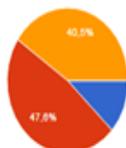
- A- Alguns professores falam da questão racial em determinadas etapas do ano letivo. **19** 45,2%
 B- Existe resistência dos professores para tratar a questão racial com relação à luta contra todas as formas de injustiça social. **11** 26,2%
 C- Existe um trabalho coletivo sobre a questão racial com a participação de todos, inclusive da direção e dos funcionários. **12** 28,6%

12. Quanto à biblioteca:

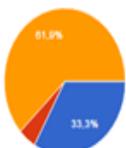


- A- Existem muitos e variados livros sobre a questão racial que contemplam alunos e professores. **14** 33,3%
 B- Existem alguns tipos de livros (dois ou três) que contemplam a questão racial. **20** 47,6%
 C- Não existem livros sobre o tema. **8** 19%

13. Quanto à capacidade dos professores sobre a questão racial:

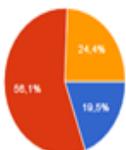


14. No trato das questões de gênero:



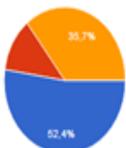
- A- A homossexualidade é percebida e discutida no espaço escolar. **14** 33,3%
 B- Há um trabalho efetivo de combate à homossexualidade na escola. **2** 4,8%
 C- Não se considera a homossexualidade um assunto a ser discutido na escola. **26** 61,9%

15. As discussões sobre a questão da mulher:



- A- Não se discute com os alunos a história da discriminação das mulheres na sociedade. **8** 19,5%
 B- A situação feminina é tratada em momentos pontuais, como no Dia Internacional da Mulher. **23** 55,1%
 C- A questão da mulher é amplamente discutida e incorporada aos conteúdos curriculares. **10** 24,4%

16. Quanto à abordagem sobre populações indígenas:



- A- A temática é tratada considerando as informações de livros didáticos e no Dia do Índio. **22** 52,4%
 B- Existe resistência dos professores para trabalhar criticamente essa temática. **5** 11,9%
 C- A escola procura romper com os estereótipos que inferiorizam a cultura destes povos. **15** 35,7%

Fonte Almanaque Pedagógico Afrobrasileiro, de Rosa Margarida de Carvalho Rocha, 167 págs., Ed. Mazza, tel. (31) 3481-0591.

Número de respostas diárias

