

CORPOS QUE PENSAM, TOCAM, BAILAM E CANTAM COM BATUQUES E GINGAS SONORAS: A EDUCAÇÃO SOCIAL EM TEMPOS DE APRENDER BRINCANDO

Francilene Brito da Silva
Professora
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí (IFPI)
Francis Musa Boakari
Professor
Universidade Federal do Piauí (UFPI)

Resumo

Este artigo é um retalho extraído das discussões que culminaram na dissertação de mestrado intitulada “Arte Afrodescendente a partir de três olhares de educadoras em Teresina-PI” (2011). Neste retalho destacamos uma experiência vivenciada em um ensaio do grupo *Erês do Afoxá* que agrega crianças e adolescentes, meninas e meninos do Bairro Angelim, na zona sul de Teresina-PI; todas(os) partícipes do *Grupo de Cultura Afro Afoxá*. A partir das descrições por meio do nosso corpo/olhar feitas no diário de campo, nos registros fotográficos e na dissertação, fomos revisitando e (des)(re)construindo modos específicos de educar não institucionalizados e compondo um novo mosaico de retalhos tessidos com fibras de corpos movimentos e sonoridades, que permitem ampliar saberes afrodescendentes. Desta forma, chamamos para este diálogo sobre a educação social como brincadeira autoras(es) como: Antonacci (2009); Boakari (2007); Cavalleiro (2000); Silva (2011), dentre outros.

Palavras-chave: Educação social. Saberes Afrodescendentes. Erês do Afoxá.

A partir das experiências vivenciadas e registradas no mestrado em Educação, com a pesquisa “Arte Afrodescendente a partir de três olhares de educadoras em Teresina-PI” (SILVA, 2011), pudemos escolher uma história, dentre três contextos educativos díspares. O primeiro dos contextos foi percebido em narrações e práticas de uma militante e educadora social dos afrodescendentes organizados em grupos (Movimento Negro), partícipe do *Grupo de Cultura Afro Afoxá* e coordenadora do grupo de crianças e adolescentes *Erês do Afoxá*; o segundo foi percebido a partir das histórias contadas e ouvidas por uma professora do Ensino Fundamental que ministra aulas de Arte e é formadora de professores de Arte; o terceiro contexto surgiu das memórias de outra professora do Ensino Fundamental, a qual ministra aulas de Arte, mas, é professora de Ensino Religioso oficialmente. Para uma análise voltada com maior atenção a aspectos que nos façam refletir sobre saberes afrodescendentes, numa educação social, escolhemos o primeiro contexto para frisar que esses saberes foram percebidos como um modo de aprender e ensinar próprios onde corpos, sonoridades e ritmos não se distanciam de uma “pedagogia do diferente” (que reconhece e valoriza as diferenças, aproveitando estas mesmas para trabalhar, retrabalhando as educações social e escolar) nem de “relampejos” sobre conhecimentos afrodescendentes ou de saberes de uma significativa parcela da sociedade brasileira; em fazeres onde as pessoas aprendem de seu cotidiano

colaborando, liderando e interagindo de modos sem regras unilateralmente firmadas; onde a espontaneidade e criatividade livre são incentivadas e recebem aprovação.

Na tentativa de garimpar esses conhecimentos consideramos uma “descrição densa” em diários de campo e nas observações dissertadas no relatório (SILVA, 2011) do documento de mestrado sobre um ensaio do grupo *Erês do Afoxá*. Para melhor compreensão descreveremos alguns dos momentos antes, durante e depois do ensaio. Logo após, analisaremos esse trajeto contextual com suportes teóricos necessários a uma reflexão atenta ao pós-colonialismo de poder e saber, bem como aos processos identitários envolvidos nessa experiência educativa. Antes de adentrar na discussão propriamente dita, será necessário identificar alguns termos que fazem parte desse contexto.

Como pano de fundo desta discussão, como relatos de experiências e como interpretação de vivências e observações, estamos refletindo sobre o histórico de um projeto nacional brasileiro de branqueamento da população. Este projeto secular não foi restringido só à aparência física, mas também envolvia a totalidade da cultura nacional em tudo que dizia respeito à formação da mentalidade do povo, em particular o modo de pensar do segmento afrodescendente. Neste cenário o corpo afrodescendente continua sendo reconstruído em elementos negativos. A sua cor denota condição diabólica e os seus membros são vistos como sendo desproporcionais e não bonitos; feio, mau e ruim são termos que se aplicam a este corpo com uma facilidade generalizada; constituindo-se em representações sociais de todas(os) as(os) afrodescendentes. É em torno deste imaginário nacional depreciativo da afrodescendência e da cultura desta que gira a nossa compreensão de uma educação social (não formal e ‘des-escolarizada’). Também entra neste jogo práticas e atitudes que invisibilizam, silenciam e fazem sumir a cultura afrodescendente e todas as contribuições desta para a riqueza de uma cultura brasileira.

O *Grupo de Cultura Afro Afoxá* já existe há 15 anos dentro da comunidade do Bairro Angelim. Este bairro localiza-se na Zona Sul de Teresina-PI e, segundo a coordenadora do grupo, as condições de vida como, saneamento básico, deixam muito a desejar. É um bairro que ainda possui características de zona rural. Nas narrações feitas por essa partícipe, o *Afoxá*, de alguma forma interferiu na realidade desse bairro, pois as meninas que participavam do grupo, por exemplo, só tinham duas perspectivas: serem empregadas domésticas e mães e, os meninos sonhavam ser, no máximo, caminhoneiros. Hoje, muitos desses participantes já desenvolvem atividades como curso superior e ajudam no grupo como percussionistas ou bailarinas(os) de *dança afro*. Além disso, o grupo se faz presente nas discussões de políticas municipais em prol de melhorias para o bairro.

“Afoxá” significa, em yorubá, da Nigéria ocidental, “encantamento” e foi por isso que o grupo escolheu esse nome. Porém, alguns partícipes desse grupo reclamam que às vezes as pessoas trocam seu nome, deixando transparecer uma forma de deboche, falando a palavra “afrouxá”. Através da *dança afro*, constructo intelectual e prática de resistência contra dominações-explorações e colaboração originária voltada ao engrandecimento da comunidade elas(eles) constroem conhecimentos reavivando saberes afrodescendentes. Nessa proposta envolvem pesquisas não-acadêmicas com relação à ancestralidade, aos Orixás, às religiões de matrizes africanas, à capoeira, aos instrumentos percussivos, à musicalidade *afro original* (ligações com a terra, as batidas, a clã, a família, os feitos sazonais, o fazer diário), *afro guerreira* (lutas dos Orixás, narrativas), *afro contemporânea* (samba reggae, afoxé). Além dessas características, a *dança afro* tornou-se para este grupo uma arte de resistência, pois também possibilita o trabalho com a auto estima e com as memórias históricas positivadas de afrodescendentes. Segundo Nêga Zinga (codinome fictício escolhido pela entrevistada, coordenadora dos *Êres do Afoxá*),

[...] a dança afro é uma estratégia, um instrumento de mudança de realidade. Né. Porque ... mexe com a auto estima das pessoas, né... O objetivo real da... da questão da arte negra, afro descendente é tá resgatando a auto estima, porque é impossível você fazer arte sem falar da história... sem falar da situação de escravidão, sem falar do processo de... de libertação, de resistência. É uma arma de guerra. É como a capoeira, né. (NÊGA ZINGA, Conversa do dia 11 de junho de 2011, Teresina, PI).

Então, uma construção do termo *dança afro*, nesse contexto específico, pode ser trazida por vias de um modo estratégico de transformação cultural através de uma educação com fortes elementos afrodescendentes brasileiros, com intenções de firmar a positividade das identidades das(dos) jovens daquele lugar. Identidades que, historicamente foram rechaçadas.

Nessa tentativa, as(os) *Erês* são consideradas(os) crianças e adolescentes que também constroem essa história de bons ventos de mudança. O significado da palavra “erê”, em yorubá, também no Candomblé, está ligado à brincadeira, ao divertimento. E, é um estado entre o iniciado (pessoa que recebe um Orixá) e o seu Orixá. Assim, no Brasil, o *estado de erê* é muito confundido com o ser criança (*omodê*) e com o Orixá Ibeji (gêmeos filhos de Iansã com Xango) que, por sua vez, sofre uma espécie de hibridismo com os santos Cosme e Damião (SANTOS, 2010). Nesses rastros de saberes o grupo dos *Erês* nos instiga a ampliar nossas discussões no que diz respeito às suas reinvenções.

Assim, “a *dança afro* é uma expressão cultural influenciada pelas ressignificações afrobrasileiras sobre danças africanas em consonância com as vivências de grupos que

ênfatizam ritmos e movimentos corporais ligadas às religiões de matrizes africanas brasileiras” (SILVA, 2011, p. 115); reinterpretações estas que fortalecem a compreensão das relações umbilicais entre dois tempos e espaços. Enquanto as(os) Erês simbolizam o presente (o novo como esperança do futuro) as suas divindades exalam o passado (o velho como as raízes da comunidade). Ao mesmo tempo, o mundo dos espíritos é representado em relações com os espaços deste mundo de vivências cotidianas, de continuidades que entrelaçam a totalidade dos mundos dos vivos e dos antepassados.

Percepções como estas levam uma pesquisadora como Antonacci (2009) a escrever:

Por registros escritos, iconográficos ou sonoros – como relatos de viajantes, missionários e literaturas coloniais; gravuras, fotografias, filmes ou gravações rítmicas; expressões artísticas e religiosas; provérbios, contos e mitos; rituais, danças e festas –, podemos contestar discursos e imaginários de tempos modernos que negaram historicidade às Áfricas e suas culturas, como as reinvenções de africanismos na diáspora Atlântica. (ANTONACCI, 2009, p.48)

A partir de suas diásporas, tanto como hominídeos quanto pessoas submetidas à escravidão, povos de diferentes recantos de África puderam contribuir também culturalmente reinventando a si mesmos e os lugares aos quais tiveram que estar. Mas, a história oficial e europeia, com seus discursos e imaginários, provocou um epistemicídio (BOAKARI, 2010; & SANTOS & MENESES, 2010) contra diferentes culturas africanas e afrodescendentes, bem como contra toda manifestação que foge das regras eurocêntricas. As histórias então, dependem da visão de quem conta e por que conta. Vale ressaltar que quem conta a história, conta a história de seu ponto de vista para satisfazer os seus objetivos, controlando ouvintes ou leitoras(es) e interpretes de uma determinada realidade contextualizada.

Por isso, iniciemos, como já foi registrado no diário de campo do documento de dissertação de Silva (2011), a descrição do nosso contato com este grupo no dia do ensaio.

Era um dia de sábado à tarde, deveria ser umas duas horas, quando nos encontrávamos na casa de uma partícipe do Afoxá e havia umas doze ou mais crianças brincando no terreiro da casa. Aproveitavam para correr, pular, gritar, conversar, sorrir, cantar, brigar e andar de bicicleta. A energia que emanava era grande e se encontravam em um espaço bastante familiar. Depois de uns poucos minutos, a coordenadora chegou juntamente com os jovens da percussão do *Afoxá*. Os instrumentos foram tirados de dentro do microônibus e postos na varanda da casa. Todos pareciam bem cansados e ainda não haviam almoçado e, para completar tinham de sair às três horas, para fazer outra apresentação artística, a segunda do dia. Dirigimo-nos ao Centro Educacional Integrado Angelim, aonde aconteceu o ensaio do grupo das crianças e adolescentes.

Antes de chegarmos ao local do ensaio, durante o percurso percebemos algumas singularidades do bairro Angelim, que fica no caminho da Zona Rural e ainda tem muitas ruas sem asfalto, sem saneamento básico e casas de taipas bem pequenas ou feitas de tijolos, muitas vezes não rebocados. As(os) meninas(os) do grupo, tanto aquelas(es) que haviam chegado, quanto as(os) que já estavam esperando na casa da coordenadora dos *Erês*, tinham algo, ou pelo menos percebi algo de empoderamento de si, uma positividade, uma auto estima mesclada ao comportamento brincalhão e à maneira de “impostar” o corpo, com presença própria a partir do caminhado.

Algumas mães acompanharam suas(seus) filhas(os) nesse percurso e foram assistir ao ensaio, a maioria de tez e traços afrodescendentes como suas(eus) filhas(os). As(os) meninas(os) caminhavam brincando, gingando – um caminhar dançante, descontraído e quase já praticando alguns dos movimentos que logo depois fizeram no ensaio.

O grupo *Erês do Afoxá* é composto de meninas(os) do próprio bairro Angelim. Elas(es) se subdividem em três pequenos grupos ou subgrupos: vocal, de percussão e de dança. Ao todo participam do grupo 24 crianças, algumas(ns) já na fase da adolescência. Dessas(es), seis meninas cantam, oito dançam (meninas e meninos) e 10 tocam os instrumentos de percussão (só meninos), mas, nem todas estavam nesse dia da filmagem. Chamou-nos atenção, o fato de algumas meninas, quando pegavam nos instrumentos musicais, só o faziam por brincadeira e, timidamente, enquanto os meninos não pegavam no microfone para cantar, deixavam isso para as meninas. Mas, havia dois meninos dançando com as meninas. Eles já eram mais velhos que elas e por vezes tomavam a frente para ensiná-las alguns passos dos exercícios corporais. (DIÁRIO DE CAMPO, do dia 18 de junho de 2011, Teresina-PI)

Como ilustração destes registros escritos podemos também perceber em registro visual dos acontecimentos daquela tarde.

Figura 01 – Erês do Grupo Cultural Afro Afoxá



Fonte fotografia: acervo particular Francilene Brito da Silva

Figura 02 – Erês do Grupo Cultural Afro Afoxá



Fonte fotografia: acervo particular Francilene Brito da Silva

Figura 03 – Erês do Grupo Cultural Afro Afoxá



Figura 04 – Erês do Grupo Cultural Afro Afoxá



Fonte fotografia: acervo particular Francilene Brito da Silva

Ainda descrevendo em forma de diário trazemos mais elementos para compormos nossa reflexão.

O espaço do ensaio estava ocupado mais ou menos assim: no centro estavam as meninas e os meninos que faziam parte do corpo de dança; na frente, os meninos que tocavam os tambores e os outros instrumentos percussivos; do lado direito de quem entrava pela porta do salão ficavam as meninas do vocal. Esse salão era uma espécie de sala fechada ou quadra coberta, com telhas, paredes e combogós de um lado, e do outro lado, janelas de ferro azuis que se encontravam abertas. (DIÁRIO DE CAMPO, do dia 18 de junho de 2011, Teresina-PI)

As meninas que estavam no vocal tentavam cantar a música escolhida para o ensaio daquele dia, como se segue no restante dos relatos.

As crianças seguiam acompanhando e dando vida a uma música que Nêga Zinga pôs para tocar, no computador, amplificando numa caixa de som grande, que se encontrava no chão perto das meninas. (DIÁRIO DE CAMPO, do dia 18 de junho de 2011, Teresina-PI)

A música era de autor desconhecido e tinha por título “Negro Lindo”, o qual foi mudado no ensaio por “Negra Linda”.

<p>NEGRA LINDA</p> <p>Sou negra linda Maravilhosa Pra minha bandeira não existe fronteira Eu vou levantar</p> <p>Branco é paz é liberdade Quero mais é igualdade Os tambores dos negros Rufando por toda cidade</p> <p>Vim de lá (3x) Vim de lá, vim de lá da mãe África</p> <p>Eu sou negra brasileira orgulho da raça</p> <p>Kê kê kê ooo Negros Odara A luta continua por reparação E o tempo não para</p> <p>Se conscientize A sua epiderme é uma jóia rara</p>

Tinham um microfone que servia a todas e com a ordem de início de suas vozes, em seguida, o subgrupo de percussão começa a tocar. Mas, se algum deles destoasse na batida, o instrutor (um jovem do grupo especializado em percussão) parava e dava as coordenadas para reiniciar tudo outra vez. Fizeram isso algumas dezenas de vezes, e sempre havia colaboração de todas(os) sem desanimar. Ao longo dessas tentativas, o subgrupo de dança tentava também acompanhar os ritmos, dando piruetas e gingando descontraidamente no salão ou fazendo os exercícios corporais livremente. Depois, Nêga Zinga assumiu a frente do corpo de dança e começou o trabalho de coordenação dos movimentos corporais. As(os) dançarinas(os) liderados por Zinga, agora iniciaram uma série de movimentos coordenados e sincopados, numa mistura de exercícios físicos e gingados. Passaram-se vinte minutos quando ela pôs dois meninos (adolescentes, os maiores do grupo em altura) para liderar as(os) dançarina(os) em seu lugar. Nêga Zinga ficou mais 15 minutos organizando o som e as crianças na sala e, logo em seguida saiu para outra atividade do grupo dos jovens. Tratava-se de uma apresentação artística que iam fazer em outra cidade do Piauí e, no decorrer das atividades algumas mães continuavam do lado esquerdo de quem entrava na sala, acompanhando cada passo das crianças. Assim, chegou a noite, ao som dos tambores e das vozes infantis, além dos dinâmicos corpos ao bailar no/do tempo. (DIÁRIO DE CAMPO, do dia 18 de junho de 2011, Teresina-PI)

Quando perguntamos o que quis explorar no ensaio, Nêga Zinga responde:

Naquele dia eu quis explorar mesmo o trabalho corporal, a adequação do corpo, do movimento. No momento em que você vai trabalhando o corpo, automaticamente você vai trabalhando os seus conhecimentos também. A própria letra da música faz com que você absorva as aprendizagens, te formando sem você perceber. Criando interrogações. Às vezes, trabalhamos com aqueles vídeos da “A Cor da Cultura” e debatemos, discutimos. Tentamos fazer um trabalho para que as crianças se conheçam, se reconheçam, mantenham-se nas suas origens, mas fazendo mudanças. Faço também visitas nas casas deles, converso com os pais, as mães. Mas, deixo bem claro que a pessoa que deve acompanhar mesmo são eles, os pais. (NÊGA ZINGA, Conversa do dia 22 de junho de 2011, Teresina-PI)

[...] dentro da Lei 10.639... a gente... não poderia ser diferente, a nossa bandeira é a dança afro [...] Eu não sei se eu consegui definir assim, ... mas pra mim é esse... é essa viagem... essa ligação direta com a ancestralidade que querendo ou não está também é... diretamente ligada com a questão da religiosidade. É como que fosse um ritual... a arte... a arte... afrodescendente [...] (NÊGA ZINGA, Conversa do dia 22 de junho de 2011, Teresina, PI)

Durante todo o processo de acompanhamento do ensaio tivemos a oportunidade e de falar com esta coordenadora e a mesma sempre se reportava à questão da *dança afro* enquanto elemento unificador da vida, da religiosidade, da ancestralidade e da valorização da pessoa humana.

Algumas aprendizagens problematizadas como conclusões em desenvolvimento

Dos elementos do ensaio e do contexto geral desta atividade de brincadeira coletiva, foi possível apontar alguns conhecimentos adquiridos, especialmente depois de analisar e discutir as experiências com Nêga Zinga. Algumas considerações serão desenvolvidas sobre elementos destes conhecimentos abaixo. Por exemplo, sobre a música “Negra Linda”, é instrutivo observar que nas suas letras simples, poderiam ser desenvolvidas discussões problematizadoras sobre temas como – as histórias do Brasil, a autoestima, às questões raciais e de gênero, aos direitos humanos, a afrodescendência, as africanidades, as religiões, sem mencionar o contato com competências de alfabetização e aritmética básicas.

As fotos das Figuras 01-04 foram tentativas de reproduzir o ambiente na ocasião do ensaio. Percebe-se um ambiente relaxado, com crianças/adolescentes/jovens em posturas livres, confortáveis e engajadas. Os posicionamentos físicos também possibilitam a fala, a quebra do silêncio que ronda a vida destas crianças. No local do ensaio podem cantar, gritar, rir, contar piadas com gosto e usar as suas vozes com espontaneidade. As aprendizagens têm maiores possibilidades de serem trabalhadas de modo coletivo, mas também, individual uma vez que todos têm voz e vez; todas as crianças podem ser vistas, ouvidas e atendidas às suas necessidades de aprender brincando, sendo crianças/adolescentes na espontaneidade da sua faixa etária e interesses individuais. Esta situação é o contrário daquela numa escola, em sala de aula onde os interesses da coletividade na interpretação idiossincrática do(a) professor(a) determina o fluxo da vida. As atividades escolares são desenvolvidas para cumprir com uma programação predefinida pelos poderes da autoridade didático-pedagógica da instituição. Neste contexto, a participação como fonte de aprendizagem fica suprimida e focada (CAVALLEIRO, 2000). Discursos de pedagogias centradas nas(os) alunas(os) ainda não contemplaram uma integração participativa de muitas crianças afrodescendentes porque “O silêncio, [...] dificulta aos professores uma discussão embasada e transparente” dizem Santos & Molina Neto (2011, p. 529).

Outra percepção importante diz respeito às questões de espaço. No local do ensaio as crianças conseguiam se observar e olhar para familiares, amigos e colegas, perceber um ambiente não estranho. Neste ambiente em completa sintonia com elas do jeito que estavam, parecia possibilitar aprendizagens intelectuais e sociais, enquanto aperfeiçoavam as suas habilidades musicais e de dança. Este mesmo não acontece na escola? Neste espaço escolar, como regra geral, as crianças e adolescentes afrodescendentes ficam invisíveis uma vez que não se veem nos elementos da escola, muito menos nas peças decorativas de suas salas de

aula. Os seus interesses como seres humanos não recebem a atenção merecida. Ainda parece que estão ocupando um espaço que não é delas(es). As suas representações, quando estas aparecem, são das mais negativas imagináveis. Na escola, muitas vezes as(os) afrodescendentes predominantemente se encontram num espaço sem nenhum prestígio para eles. Na maioria das vezes, elas(es) aparecem para não serem vistas; são incluídas para serem excluídas(os) para serem excluídas(os) de fato. E, de acordo com Santos & Molina Neto (2011, p. 533), a escola brasileira e a sala de aula em muitas escolas públicas e particulares não fazem parte dos “espaços de prestígio social” destas(es) brasileiras(os).

A história da(o) afrodescendente tem sido repleta de tentativas de interpretar o seu corpo como representação de tudo que não tem valor; tudo que simboliza o negativo, o diabólico.

Nesse contexto, o corpo negro foi produzido por meio de discursos preconceituosos, de um histórico de humilhações e violência, de representações interiorizadas da sua cultura e de intercâmbios sociais [...] a cor da pele assume significados inquestionáveis e cruéis para os sujeitos da raça/etnia negra (SANTOS & MOLINA NETO, 2011, p. 521).

É com este peso de significações negativas que as crianças chegam ao local do ensaio. Em pouco tempo, os seus corpos assumem outras feições, são transformadas em elementos de beleza, corpos capazes de alegrar o espírito (genialidade), provocar a mente anestesiada contra pensamentos criativos com tanta violência. É neste contexto que acontecem as suas aprendizagens sociais, intelectuais, morais, éticas, espirituais e psico-sociais; aprendendo a serem cidadãs, enquanto brincam naquilo que gostam, com quem gostam, porque gostam, uma vez que são valorizadas como são – brasileiras(os) diferentes como indivíduos e membros de um grupo racial tão brasileiro quanto qualquer outro.

E como Nêga Zinga menciona antes, é com estas considerações que precisamos pensar na implementação da Lei 10.639/2003 e Lei 11.645/2008, legislações promulgadas em reconhecimento das diversidades, diferenças e desigualdades que têm dificultado a consolidação da cidadania para a maioria no Brasil. A expectativa é que quando a escola trabalhar em divulgar e com a

produção de conhecimentos, a formação de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos orgulhosos de seu pertencimento étnico-racial – descendentes de africanos, povos indígenas, descendentes de europeus, de

asiáticos – para interagirem na construção de uma nação democrática, em que todos, igualmente, tenham seus direitos garantidos e sua identidade valorizada (BRASIL, 2004, p. 9).

Neste sentido, precisamos entender que o que é afrodescendente, é a cultura que é, por causa das outras culturas brasileiras; engajar esta cultura é assumir a necessidade de trabalhar e compreender as outras. Os trabalhos voltados às educações sociais parecem entender isto como a melhor estratégia para construir um outro Brasil. Enquanto a escola e os educadores não entenderem estas relações como sendo simbióticas, educadores sociais poderiam continuar trabalhando num deserto de culturas separadas uma das outras numa sociedade de diversidades culturais. As leis, as competências e os recursos já existem; a vontade educacional (didático-pedagógica) ainda é o grande desafio deste milênio para a escola brasileira.

Referências

- ANTONACCI, M.A. Corpos negros em zonas de contato interculturais. In: VELLOSO, M.P. et al. **Corpo: identidades, memórias e subjetividades**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2009.
- BOAKARI, F.M. Pedagogia do diferente: o poder transformador da educação – social e escolar. **Resenhas educativas**. 26 fev. 2007. Disponível em: <http://www.edrev.asu.edu/reviews/revp52index.html>. Acesso em 11 out. 2010.
- BOAKARI, F.M. Eurocentric rationality: a model deservingly crying for burial? **Entrelugares: revista de sociopoética e abordagens afins**. V. 3, no. 1, set 2010/fev.2011, p. 1-22. Disponível: <http://www.entrelugares.ufc.br/artigo.html> Acesso em 10 maio 2012.
- BRASIL. **Parecer CNE/CP 003/2004**. Diretrizes curriculares para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília, jul. 2004.
- CAVALLEIRO, E.S. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar**. São Paulo: Contexto, 2000.
- SANTOS, B.de S.; MENESES, M.P. **Epistemologias do sul**. São Paulo: Cortez, 2010.
- SANTOS, E. S. dos. “Era uma vez Erês...”. In: **Revista Nures**. nº 16, set./dez., 2010. Núcleo de Estudos Religião e Sociedade da Pontifícia Universidade Católica – SP.
- SANTOS, M.V. dos; MOLINA NETO, V. Aprendendo a ser negro: a perspectiva dos estudantes. **Cadernos de pesquisa**. Fundação Carlos Chagas. v. 41, no. 143, agosto 2011, p. 516-536.
- SILVA, F.B. **Arte afrodescendente a partir de três olhares de educadoras em Teresina**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal do Piauí, Teresina.