

## Literatura africana e afro-brasileira: uma experiência de pesquisa com crianças

Geranilde Costa e Silva,  
Mestre em Educação, Universidade Federal do Ceará  
E-mail: [geleu@superig.com.br](mailto:geleu@superig.com.br)

**RESUMO:** Apresento resultados finais de uma pesquisa de mestrado desenvolvida junto a estudantes do Ensino Fundamental I da rede pública de Fortaleza, Ceará. Utilizei a literatura africana e afro-brasileira para investigar até que ponto esse referencial literário contribuiria para que crianças produzissem novos conceitos sobre o *ser negro*. Na primeira etapa da pesquisa (fase *ante facto*), realizei uma observação participante visando a diagnosticar visões e práticas que estudantes e docentes manifestavam em relação a questões raciais, momento em que percebi, primeiro, o silenciamento, por parte da escola, em torno dos conflitos étnico-raciais, o que levava crianças vítimas de preconceito racial a promoverem agressões físicas e verbais na tentativa de solucionar tais conflitos. Por outro lado, as docentes reconheceram que têm dificuldades para diferenciar manifestações racistas de simples brincadeiras infantis e tampouco sabem lidar com esse tipo de conflito presente no cotidiano escolar. Na fase *facto* (segunda etapa), as professoras foram convidadas a aproximarem-se da literatura africana e afrodescendente na expectativa de que, coletivamente, professoras e pesquisadora, elaborássemos metodologias capazes de promover a inserção desse referencial literário em sala de aula. Uma vez em contato com essa literatura, as professoras perceberam muitas fragilidades conceituais em suas formações, o que as levava a resistirem em participar dos momentos de intervenção junto às crianças temendo passar informações preconceituosas e erradas sobre os povos africanos e seus descendentes. Os/as alunos/as também evidenciaram grande desconhecimento sobre a temática racial, mas mostraram-se interessados em aproximar-se desses conteúdos buscando questionar aquilo que não entendiam e participaram das atividades propostas. Por fim, foi possível verificar que o uso de literatura de base africana e afrodescendente contribuiu, significativamente, para que alunos e professoras produzissem novos conceitos, (re)significados positivamente, sobre o *ser negro*.

**PALAVRAS-CHAVE:** Pesquisa; Escola; Literatura africana e afro-brasileira.

## **Apresentação da pesquisa**

Desenvolvi uma pesquisa de mestrado intitulada *O Uso da Literatura de Base Africana e Afrodescendente junto a Crianças das Escolas Públicas de Fortaleza: construindo novos caminhos para repensar o ser negro* em uma escola da rede pública de Fortaleza com crianças do 3º ano (com idades entre 08 e 10 anos) e suas professoras. Essa investigação teve sua gênese a partir de uma experiência vivida em sala de aula, em 2005, durante a realização de uma tarefa de História com alunos/as da 2ª série. Naquela ocasião, li um texto em que o autor apresentava um menino branco que se considerava o “rei do futebol” e, como atividade complementar, foi sugerido aos/às alunos/as que se desenhassem como pessoas da realeza, momento em que fui surpreendida por uma menina afrodescendente dizendo-me: “–Tia, eu nunca vi rainha negra!”.

Frente à afirmação, respondi que rainhas negras existiam, mas moravam em outros países. A aluna então retrucou revelando nunca ter visto rainha negra, nem mesmo na televisão. Ainda para minha surpresa, outra criança afrodescendente interveio com a seguinte frase: “–A gente pode ser aquilo que a gente quiser, não é, tia?”. Ao final da atividade, verifiquei que a maioria das crianças negras desenhou-se como pessoas da realeza e outras ainda incluíram suas famílias.

## **Da metodologia: uma pesquisa *ante/ pós facto***

Inspirei-me na metodologia de pesquisa *ante/pós facto* utilizada pela Professora Dra. Ana Maria Lório Dias em ocasião de seu Doutorado em Educação Brasileira (1998) na Universidade Federal do Ceará<sup>1</sup>. Para esse estudo, a pesquisadora elaborou *pré-testes* (fase *ante facto*) compostos por palavras e expressões de livros-texto adotados pelas escolas para que fossem aplicados antes do conteúdo referente ser trabalhado em sala de aula. Após o estudo dos conteúdos (fase *facto*), os alunos respondiam aos *pós-testes*, compostos por quesitos idênticos aos dos pré-testes. Na etapa final (fase *pós facto*), foi feito o confronto entre os pré e pós-testes.

Por interessar-me em conhecer como os/as estudantes concebiam o *ser negro* e que conceitos produziram *depois* da aproximação da literatura de base africana e afrodescendente, resolvi fazer uso da mesma metodologia de

---

<sup>1</sup> O título da tese é: “A compreensão de conteúdo no contexto da sala de aula: desfazendo, na formação docente, uma cadeia de mal-entendidos em conceitos de História e de Ciência”. Esse trabalho objetivou estudar como são trabalhadas as diversas matérias/disciplinas no currículo do Ensino Fundamental em relação à sua terminologia técnica. A pesquisa foi realizada em duas escolas, uma pública e outra particular.

pesquisa utilizada pela referida pesquisadora, mas, no entanto, procedendo de forma diferenciada desta.

## Referencial teórico-metodológico: a análise institucional (AI)

A Análise Institucional é um referencial teórico não convencional que se apropria de alguns conceitos e teorias já instituídas para elaborar um novo campo de conhecimento. O que a Análise Institucional propõe é a construção de um novo campo de conhecimento recorrente às contribuições de diversas disciplinas. Então, ao invés da monorreferencialidade,

propomos [...] a multi-referencialidade. Esta não é sinônimo de pluridisciplinaridade; não é uma mera coleção de disciplinas justapostas. Refere-se ao apelo a diferentes métodos e ao uso de certos conceitos já existentes, a fim de construir um novo campo de coerência” (LOURAU, 1993, p.10).

Utilizo, desse referencial, três conceitos: *implicação*, *analisador* e *restituição*. Decidi pelo conceito de *implicação* por este me permitir analisar a relação entre o indivíduo e a Instituição ao qual se encontra vinculado. Com a idéia de implicação, a AI convida o/a pesquisador/a a estabelecer um processo de análise dos fatores que interferem na construção das suas reflexões em torno de uma investigação.

Como trabalho com um tema que envolve relações e conflitos étnico-raciais, escolhi o conceito de *analisador* por este ser representado por uma pessoa, fato ou acontecimento que deixa vir à tona o não dito, evidencia a face oculta da Instituição, caracterizando-se como sendo “aquele elemento que introduzindo contradições na lógica da organização, enuncia a sua determinação” (COIMBRA, 1995, p. 64).

Por fim, lancei mão do conceito de *restituição*, pois este me permitiu, ao longo do estudo, apresentar aos participantes os nossos achados, fossem esses parciais ou finais. Para a AI, essa etapa constitui-se como parte integrante e de fundamental importância, pois refere-se à socialização de um saber produzido de forma coletiva. Assim,

[...] faz considerar a pesquisa para além dos limites de sua redação final; [...] a pesquisa continua após a redação final do texto, podendo mesmo ser interminável. Não é um ato caridoso, gentil; é uma atividade intrínseca à pesquisa,

feedback tão importante quanto os dados contidos em artigo e livros científicos ou especializados (LOURAU, 1993, p. 56).

## **Etapas da pesquisa**

### **1º momento: das observações participantes – fase *ante facto***

Iniciei o estudo com uma observação participante para estabelecer um maior contato com as crianças e professoras e, assim, poder entender, aproximar-me e, também, captar uma variedade de situações ou fenômenos que por ventura não pudessem ser obtidos por meio de perguntas. A observação participante possibilitou diagnosticar visões e práticas que alunos/as manifestavam com relação às questões raciais.

Efetuei as observações junto às crianças e docentes durante os meses de dezembro do ano de 2007 e janeiro de 2008, período em que a escola enfatizou o Nascimento de Cristo e o Carnaval, respectivamente. Pude perceber que essas temáticas foram tratadas a partir de uma visão eurocêntrica judaico-cristã, não sendo trazidas para o cotidiano escolar referências africanas e/ou afro-brasileiras, como determina a Lei nº. 10.639/03, nem mesmo indígenas, de modo que não foi permitido aos/às alunos/as conhecerem as contribuições e concepções dos povos africanos e afrodescendentes ou indígenas acerca do nascimento do *Criador* e dos festejos de carnaval, sendo assim silenciada a diversidade étnico-racial da qual o Brasil e o Ceará são portadores.

Todavia, as docentes envolvidas no referido estudo justificaram que tal comportamento devia-se ao fato de desconhecerem as manifestações culturais cearenses de base africana. Uma delas chegou a explicar: “– Eu nessa História da África eu estava assim... eu aprendi errado [...] porque eu achava... a maioria das pessoas... a concepção que você tem de África e dos escravos é porque lá eles morriam de fome e vieram pra cá ser escravos... se sujeitaram a isso!”<sup>2</sup>

Tendo como base alguns estudos realizados acerca da população de matriz africana e de suas expressões culturais no Ceará, é possível afirmar que tal desconhecimento revelado pelas professoras não é uma situação vivenciada somente pela escola, mas por grande parte da população do Estado. Para Ferreira (2009), tal fenômeno tem sua origem na idéia de que, devido à economia da província cearense nos séculos XVIII e XIX estar ligada à atividade agropastoril, com momentos de grande desenvolvimento da lavoura de algodão, a presença de escravos africanos, ou seja, a quantidade de negros, era inexpressiva.

<sup>2</sup> Fala de uma das professoras participantes da pesquisa.

Alguns estudiosos chegaram a dizer que a agricultura e agropecuária “nunca solicitaram grande número de braços negros” (CATUNDA, 1919. *Apud* SOUSA, 2008). Para Funes (2000), tal idéia tem levado à conclusão de que a economia agropastoril cearense não se coadunava com o trabalho escravo, o que implicaria na afirmativa equivocada de que “no Ceará não há negros, pois a escravidão aqui foi de pouca significância”. Tal concepção parte de princípios racistas segundo os quais todo negro seria escravo e todo escravo seria negro, idéia que não se sustenta frente à presença de uma população de descendência africana livre que aqui se estabeleceu a partir da distribuição das Datas e do Sistema de Quartação.

O equívoco mostra-se presente nas palavras do historiador Raimundo Girão:

*Nessa organização socioeconômica, que veio caracterizar, no conceito de Capristrano [de Abreu], a Civilização do Couro, os ombros afros pouco entraram em cena. (...) Daí porque a percentagem do sangue africano é pequena dentro das veias do cearense. E também porque humilde e pouco não pode subir na escala, ficou em baixo, sem ânimo de interferir na mesclagem da etnia cearense (1971, p. 77-78) [Grifo meu].*

A tese de que *no Ceará não há negros* também foi amplamente difundida pelo Instituto Histórico do Ceará, órgão responsável por tratar oficialmente da historiografia cearense. Segundo Sousa, Paulino Nogueira<sup>3</sup>, em artigo escrito para a primeira Revista do Instituto, lança essa tese ao afirmar que

*a mestiçagem no Ceará se restringia apenas a brancos e índios. (...) Essa tendência, inaugurada por Paulino Nogueira, de não levar em conta a presença de traços culturais africanos na construção da idéia de mestiço no Ceará contribuiu para a exclusão do africano como agente étnico formador do caráter cearense (SOUSA, 2008, p. 80).*

De acordo com Oliveira (2001), outro argumento utilizado por grande parte dos membros do Instituto Histórico do Ceará para negar a presença da população de origem africana deve-se ao fato de o Ceará ter sido o primeiro Estado brasileiro a assinar a Abolição:

---

<sup>3</sup> Bacharel em Direito e ex-presidente da Província do Ceará.

a data da abolição dos escravos no Ceará – 1884 – ainda era recente e expressava uma tomada de posição ideológica própria de um liberalismo conservador que, por pouco tempo, se despia do qualificativo para submergir numa trama retórica de exaltação à libertação, de conagração com a raça negra, nada oferecendo de concreto para a sua inclusão na sociedade, no mundo do trabalho. (MONTENEGRO, 2003. *Apud* SOUSA, 2008).

Todos esses argumentos passaram a ser usados não somente para dar invisibilidade à população negra, mas também foram usados enquanto instrumento ideológico e político para legitimar os constantes ataques e perseguições direcionadas às manifestações culturais cearenses de base africana. Em pouco tempo, as expressões culturais que traziam a lembrança do período da escravidão passaram a representar uma ameaça à ordem e segurança pública:

[...] o negro entrou na República – um ser anacrônico – suas formas de manifestação, seus padrões culturais e estéticos, suas velhas tradições, que remontavam ao passado escravagista, deveriam ser esquecidos e, naquele momento, a ordem era combatê-las, através da repressão, da depreciação e desprezo e, conseqüentemente, pela paulatina assimilação dos novos costumes. [...] Até meados do século XX, as manifestações das religiões negras e indígenas no Brasil, foram sistematicamente perseguidas como formas de heresias, superstições [...] alvos de uma polícia que procurava disciplinar as ruas e os hábitos populares (SOUSA, 2008, p. 126; 131).

Durante a investigação, foi possível também evidenciar que as crianças reportavam-se de modo pejorativo às religiões de matriz africana. Por vezes, na tentativa de agredir os/as colegas, usavam expressões como “*filho da macumba*”. Creio que esse tipo de comportamento tem sua gênese no modo desrespeitoso como historicamente têm sido tratadas as manifestações culturais de origem africana, em especial as religiões. Ao questionar uma das docentes sobre tal comportamento, esta afirmou que as crianças não sabem explicar o que é macumba e que ela tampouco tinha informações para tratar dessa temática em sala de aula:

*– As crianças não sabem dizer o que é macumba! Eu não tenho conhecimento bastante “pra” trabalhar com eles sobre a religião. A religião vem sendo trabalhada desde muito tempo assim e não chegou ninguém “pra” dizer: Olha! Isso não é*



*assim! A escola fica omissa. Nesse ponto ela é omissa! [...] Se não vem no livro didático, mas trabalhar à parte isso aí.*

Outro dado importante revelado por essa pesquisa é que os conteúdos curriculares trabalhados na escola seguem, em sua quase totalidade, a orientação do livro didático oferecido às turmas pelo Ministério da Educação (MEC), o que significa dizer que

[...] esse desconhecimento por parte das docentes é reforçado pelo uso de livros didáticos adotados pelo MEC que apresentam apenas a visão eurocêntrica da produção de conhecimento, descumprindo, dessa forma, as determinações da referida Lei. Tampouco são seguidas as orientações dos PCNs, que prevêem a presença desse conteúdo como tema transversal às disciplinas do currículo da Educação Básica (SILVA, 2009, p. 113).

## **2º momento: das intervenções – fase facto**

Realizei um total de quatorze intervenções e, para comparar que tipo de conhecimentos as crianças possuíam antes e se haviam conseguido produzir novos conceitos depois de aproximarem-se dessa literatura, elaborei *Situações de Testagem*. Esses momentos foram desenvolvidos da seguinte forma: num primeiro momento – *situação de pré-teste* –, as crianças eram convidadas a utilizarem um tipo de linguagem escrita e/ou artística para expressarem que conceitos e concepções tinham acerca de uma determinada temática e, num segundo momento – *situação de teste* –, após abordarmos temas ligados à literatura de base africana e afrodescendente, a turma era novamente convidada a fazer uso da mesma técnica utilizada no momento do *pré-teste* para expressar o que havia apreendido em relação à temática.

Nessa etapa, as crianças e docentes passaram a fazer leituras de textos literários de base africana e afrodescendente na expectativa de que os mesmos contribuíssem para a produção de novos conceitos acerca do *ser negro*. Planejei atividades com temas que lhes possibilitassem, de forma direta e/ou indireta, exporem concepções, conceitos e preconceitos em relação ao *ser negro*.

Para tanto, usei múltiplas formas de linguagem para que as crianças pudessem expressar conceitos e sentimentos que talvez não fossem captados pela fala e/ou escrita. Cabe esclarecer que, portanto, não se tratou de abordar o referencial literário tão somente por meio de livros, pois coube, em certos momentos, fazer o uso de jogos, *slides* e visitas ao Maracatu. Utilizei o computador para que as crianças pudessem visualizar imagens e fazer leituras

acerca de temas que interessavam ao estudo, como a curiosidade em relação a alguns animais africanos. Foi possível também utilizar a Rede Mundial de Computadores para que se oportunizasse a visualização de imagens, vídeos e mapas de alguns países e localidades citadas nas histórias apresentadas em sala de aula.

### **3º momento: análise dos dados – fase *pós facto*.**

#### **Dados relativos às crianças**

Ao iniciarem-se as intervenções, percebi, primeiro pelas falas e posteriormente pela primeira pintura coletiva (*situações de teste*), que os/as alunos/as desconheciam a História da África anterior ao processo de escravismo português, pois referiam-se aos africanos como um povo que não possuía princípios organizacionais ou éticos, o que permitiria classificá-lo como primitivo e sem cultura. Em consonância, referiam-se à África como um lugar estático, ou seja, com as mesmas características passadas e presentes, sendo um lugar pouco habitado, sem edificações, equipamentos tecnológicos, assolado pela fome e com uma paisagem marcada pela predominância de animais.

Já com a realização da situação de pós-teste, quando as crianças foram convidadas a novamente produzirem pinturas coletivas sobre a África, foi possível verificar que houve, de fato, alterações no modo como elas concebiam esse Continente, pois percebi a pintura de casas, edifícios, postos de saúde, carros, igrejas e muitas pessoas. Durante as apresentações dos cartazes produzidos nas intervenções pela turma, um menino, ao apresentar o cartaz que havia pintado, observou: “– *Tia, tudo que tem lá tem no Brasil... tem carro, futebol, as africanas e piscina!*”

Com o desenvolvimento da segunda situação de teste, onde a turma produziu histórias utilizando personagens afrodescendentes e brancos, foi possível constatar que foram utilizados atores nomeados negros e morenos, o que considero um avanço, pois, ao iniciar a investigação, as crianças declaravam-se morenas e afirmavam que chamar alguém de negro configurava um caso de racismo. Nessa atividade, também foram atribuídos aos personagens negros lugares sociais de destaque como os de professores/as, médicos/as, costureiros/as, cantores/as, atores e atrizes, o que reconheço como representativo da produção de conceitos positivos sobre o *ser negro*.

Quanto ao pertencimento étnico das crianças, observou-se que, de um modo geral, elas ainda se declaravam morenas, creio que ainda com o



desejo de distanciarem-se de sua ancestralidade africana e, assim, evitem possíveis conflitos étnico-raciais. Entretanto, houve uma criança que assumiu ser negra, fato que considero de extrema relevância, uma vez que essa postura pode representar a marca de um *ser negro* positivado a partir do estudo da literatura de base africana e afrodescendente.

Percebi, na última produção de histórias, que as crianças, além de determinarem o lugar social dos personagens afros, também apresentaram algumas características relacionadas à personalidade e estética desses, o que me fez voltar a conversar com a turma e solicitar que tentassem explicar *o que é ser negro*. Tinha por objetivo verificar, por um lado, se características semelhantes àsquelas se repetiriam, o que poderia vir a evidenciar que as crianças haviam conseguido produzir novos conceitos, ou não, sobre o *ser negro*. Pedi também que nessa atividade elas indicassem suas idades e pertencimentos étnicos para que eu pudesse saber quantos alunos consideravam-se brancos e quantos de descendência africana e, nesse último caso, como se nomeariam.

Para que eles/as entendessem melhor, solicitei que escrevessem suas idades e cores. Com esse tipo de autodeclaração, teria oportunidade de verificar se algum/a aluno/a identificar-se-ia como sendo negro/a ou preto/a, pois, logo na primeira intervenção desse estudo, a turma afirmou que não era correto nomear as pessoas de descendência africana como *negras* ou *pretas*, pois, segundo sua concepção, seria uma atitude racista, sendo o correto então chamá-las de *morenas*.

Avalio que a maioria das características atribuídas ao *ser negro* foi favorável. No entanto, foi possível verificar que houve por parte de algumas crianças também uma associação entre o *ser negro* e conotações pejorativas. Os atributos dirigidos aos negros apresentaram-se e analisaram-se da seguinte forma: *favoráveis*: amigo, amizade, amoroso, escuro, estudioso, especial, igualdade e inteligente; ou *pejorativas*: espertalhão, inimigo, irritado, otário, horror, horroroso, urubu, doido, pobreza, mentiroso, medroso, maldade e maluca.

Quanto à autodeclaração por parte das crianças quanto a seus pertencimentos étnicos, foi possível verificar que a maioria das crianças declarou-se morena, morena-clara e/ou parda; quatro declararam-se brancas e uma negra. Vejo como positivo o fato de uma criança ter-se definido como negra, o que pode significar que houve uma desestabilização das idéias pejorativas atribuídas ao *ser negro/a*.

## Dados relativos às professoras

Iniciamos (as professoras eu) as sessões de estudo com dois textos que discutiam o papel da escola no combate às manifestações de cunho preconceituoso e racista. Ela me disse que, logo no início do período letivo, explicava em sala de aula que não permitia manifestações de cunho preconceituoso e racista entre as crianças, argumentando que todas as pessoas são iguais perante Deus.

Num desses textos, eram discutidas as condições sociais às quais a maioria dos negros e descendentes de africanos está submetida e as dificuldades que esse grupo enfrenta para alcançar ascensão social. Uma docente chegou a dizer que as pessoas de sua família (brancas) também enfrentavam dificuldades, citando o exemplo de parentes que, mesmo após concluírem cursos superiores em universidades públicas, tinham dificuldades em serem aprovados em concursos públicos.

Nessa oportunidade, apresentei a ela alguns dados estatísticos que a poderiam levar a perceber que a população branca tem recebido historicamente incentivos para ascender socialmente, não podendo o mesmo ser dito com relação à negra. Citei que tanto a Lei nº. 10.639/03 como as criações de cotas nas universidades representam ações afirmativas no sentido de garantir a valorização e o reconhecimento por parte do Governo brasileiro dos crimes cometidos contra os povos africanos e a situação de empobrecimento a que foram e ainda são submetidos os seus descendentes em terras brasileiras.

Após o estudo de uma das histórias apresentadas, a do *Rei Galanga*<sup>4</sup>, tivemos uma sessão de estudos onde utilizei um texto do Professor Henrique Cunha (2005) que aborda, dentre outros temas, o desconforto sofrido por negros e afrodescendentes quando são tratados em sala de aula temas referentes ao processo de escravização dos povos africanos em terras brasileiras, nos quais esses são apresentados como um povo primitivo e irrelevante para a História da Humanidade, sendo, dessa forma, naturalizado o escravismo a que esse povo foi submetido.

Durante a leitura desse texto, as professoras mostraram-se mais atentas e interessadas em debater sobre os temas e chegaram mesmo a revelar algumas questões, como o fato de pensarem que os africanos tinham sido escravizados por serem um povo sem organização política e social, o que o tornaria primitivo frente aos demais povos; não terem conhecimento, até então, da existência da realeza negra em terras africanas, não tendo imaginado que o Maracatu, por exemplo, fizesse referência à realeza desses povos. Estavam, portanto, percebendo que tinham muito a estudar sobre os povos da África para, a partir de então, passar a ensinar de outro modo.

---

<sup>4</sup> Herdeiro do trono do Congo que foi preso e trazido na condição de escravo para o estado de Minas Gerais. O estudo foi realizado durante a 4ª Intervenção.



Revista África e Africanidades - Ano 3 - n. 9, maio, 2010 - ISSN 1983-2354  
[www.africaeafricanidades.com](http://www.africaeafricanidades.com)

**Autorizada a citação e/ou reprodução deste texto, desde que não seja para fins comerciais e que seja mencionada a referência que segue. Favor alterar a data para o dia em que acessou-o:**

SILVA, Geranilde Costa e. **Literatura africana e afro-brasileira**: uma experiência de pesquisa com crianças. **Revista África e Africanidades**, Rio de Janeiro, ano 3, n. 9, maio 2010. Coluna Sala de Aula. Disponível em:  
<[http://www.africaeafricanidades.com/documentos/Literatura\\_aficana\\_afro-brasileira\\_crianças.pdf](http://www.africaeafricanidades.com/documentos/Literatura_aficana_afro-brasileira_crianças.pdf)>. Acesso em: 2 Mai. 2010.

Revista África e Africanidades - Ano 3 - n. 9, maio, 2010 - ISSN 1983-2354  
[www.africaeafricanidades.com](http://www.africaeafricanidades.com)

## Referências

BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais, para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*, Ministério da Educação (MEC), Conselho Nacional de Educação, Brasília, 2004.

COIMBRA, C. M. B. Os caminhos de Lapassade e da Análise Institucional: uma empresa possível? *Revista do Departamento de Psicologia da UFF*, Niterói, V. 7. N. 1, 1995.

CUNHA JR., H. Nós, Afro-descendentes: história africana e afro-descendente na cultura brasileira. In: ROMÃO, Jeruse. *História da Educação do Negro e Outras Histórias*. Brasília: MEC/SECAD, 2005.

FERREIRA, José Hilário Sobrinho. A Presença Negra e de Africanos Livres no Ceará do Século XIX: um resgate histórico. In: LIMA, Ivan C. & NASCIMENTO, Joelma Gentil do. *Trajetórias Históricas e Práticas Pedagógicas da População Negra no Ceará*. Fortaleza: Imprece, 2009.

GIRÃO, Raimundo. *A abolição no Ceará*. 4. Ed. Fortaleza: Imprensa Universitária do Ceará, 1971.

LOURAU, R. *Análise Institucional e Práticas de Pesquisa*. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), 1993.

OLIVEIRA, Almir Leal de. *O Instituto Histórico, Geográfico e Antropológico do Ceará: memória, representações e pensamento social (1887-1914)*. 2001. Tese (Doutorado em História) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2001.

SILVA, Geranilde Costa e. *O Uso de Literatura de Base Africana e Afrodescendente Junto a Crianças das Escolas Públicas de Fortaleza: construindo novos caminhos para repensar o ser negro*. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) – Faculdade de Educação Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2009.

SOUSA, Antonio Vilamarque Carnaúba de. *Afro-cearenses em Construção: discursos identitários sobre o negro no Ceara*. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2008 (Coleção rede de saberes).