



Recebido em: 19/06/2020

Aceito em: 05/07/2020

Entre a cruz e a caneta: disputas discursivas sobre afro religiosidade nos livros didáticos de história

Between the cross and the pen: discursive disputes about afro religiosity in history textbooks

Doutor Marcus Leonardo Bomfim Martins¹

UFJF

<http://lattes.cnpq.br/5012095935996528>

Mestre Vitor Sader Guimarães Dias²

UFRJ

<http://lattes.cnpq.br/5910994315558086>

Resumo: As religiões de matriz africana se configuram como um dos principais legados culturais e de resistência da presença africana no Brasil. Objeto dos mais variados discursos, desde o racismo religioso da Igreja Católica colonial, ao racismo científico do final do século XIX e início do século XX, passando pelo próprio discurso de resistência produzido dentro dos terreiros, tradicionalmente elas não têm sido validadas como conteúdos legítimos do saber histórico escolar. No entanto, a luta dos movimentos sociais tem tentado mobilizar outros discursos acerca de negritude e afro-religiosidade, privilegiando para isso o campo da educação, por meio da elaboração de propostas curriculares específicas para a educação étnico-racial. Utilizando a Teoria do Discurso de Ernesto Laclau e Chantal

¹ Doutor em Educação (UFRJ). Professor da área de Ensino de História da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (FacEd/UFJF) e do Programa de Pós-graduação em Ensino de História da Universidade Federal do Rio de Janeiro (ProfHistória/UFRJ).

² Licenciado e bacharel em História pela UFRJ. Mestre em Educação pela UFRJ

Mouffe e nos conceitos fundados pelo pós-fundacionalismo, analiso quais discursos sobre as religiões de matriz africana historicamente produzidos e hegemonizados no contexto nacional e como esses discursos têm se manifestado no campo da educação, especialmente nos livros didáticos.

Palavras chave: Currículo; Ensino de História; Livros Didáticos; Religiões Afro-brasileiras; Discurso

Abstract: The afro-brazilian religions institute themselves as one of the main cultural resistance legacies of the african presence in Brazil. Targeted by several discourses, from the religious racism of the Catholic Church in the colonial era, to the scientific racism of the end of the 19th century and beginning of the 20th century, passing by the resistance speeches that comes from within the afro-brazilian temples, traditionally they haven't been validated as a legitimate historical school knowledge. However, the social movements have been trying to mobilize other discourses and meanings about blackness and afro religiosity, by the elaboration of specific curricular proposes for racial ethnic education. Using the Discourse Theory crafted by Ernest Laclau and Chantal Mouffe and theirs post-foundational concepts, I analyze which discourses were historically produced about the afro-brazilian religions and how these discourses have been appearing in the education field, specially on textbooks.

Keywords: Curriculum, History Teaching, Textbooks, Afro-brazilian religions; Discourse

As religiões de matrizes africanas constituem um importante legado de resistência cultural e social dos negros e africanos no Brasil e foram reprimidas desde sua chegada deste lado do Atlântico. Perpetuando-se até hoje na sociedade brasileira, essa repressão e perseguição se manifestam nos mais diversos aspectos, inclusive no âmbito escolar. Como apontado por Stela Guedes Caputo em seu *Livro Educação nos Terreiros e como a escola se relaciona com as crianças do Candomblé*, a escola não é apenas mais um ambiente de discriminação racial e religiosa, mas um dos principais deles. Cada vez mais são necessárias políticas públicas capazes de enfrentar esse problema, podendo ter a educação, e mais especificamente o ensino de história, um papel central nesse processo. Mesmo com o avanço na legislação em relação ao ensino e à valorização da cultura africana nos últimos 16 anos, com as leis 10.639/03 e 11.645/08 e suas reverberações em outras políticas educacionais, não podemos deixar de pensar em novas formas de avançar no combate a discriminação racial e religiosa e no apagamento histórico da participação dos africanos e negros na história do Brasil.

Dentre essas manifestações, destacam-se a hostilidade, a invisibilização e a estereotipização nas formas pelas quais as religiões de matriz africana são tratadas no ambiente escolar. Caputo (2012) relata não apenas as violências sofridas pelos alunos afro religiosos, mas também as estratégias desses sujeitos para evitar sofrer com essas agressões. Nota-se também que essas situações de preconceito e discriminação não acontecem apenas na escola, mas também partem da própria escola personificadas nas ações vexatórias de professores para com alunos afro religiosos. Os relatos vão desde agressões verbais até a demonização e ações como passar óleo ungido na testa das crianças para retirar o “demônio do candomblé” dos alunos. Esses relatos são corroborados pelos dados produzidos pela própria pesquisa de Caputo (2012), bem como pelo *Relatório e Balanço sobre Intolerância Religiosa no Brasil* (2016), produzido como fruto de uma parceria de pesquisas entre os interlocutores e pesquisadores da Comissão de Combate a Intolerância Religiosa (CCIR), do Centro de Articulação de Populações Marginalizadas (CEAP) e o Laboratório de História das Experiências Religiosas (LHER) do Instituto de História da Universidade Federal do Rio de Janeiro. O relatório informa que de 2011 a 2015 das 891 denúncias de caso de intolerância feitas no Disque 100 e computadas pela Secretaria Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), em 40 delas os agressores eram professores da escola, enquanto os dados do Centro de Promoção da Liberdade Religiosa & Direitos Humanos (CEPLIR), indicam que 71% das denúncias de intolerância registradas eram contra religiões de matriz africana,

sendo que a população autodeclarada dessas religiões no Brasil é de 0,34% de acordo com o Censo de 2010.

Porém, não apenas de fatalismo e violência é feita a vida dos alunos afro religiosos nas escolas brasileiras. É importante ressaltar que a violência é apenas uma face da identidade de ser um afro religioso na escola, ainda que ela seja um componente fundamental em qualquer relação racista. Caputo (2012) demonstra uma série de estratégias de resistência que os próprios alunos desenvolvem, e como essa identidade afro religiosa varia conforme o lugar e o contexto que o aluno se encontra. Essa presença por si já produz tensionamentos no próprio Currículo, exemplificados nos casos recentes de reclamações de pais contra professores que fazem trabalhos sobre religiosidade afro-brasileira³, até o impedimento de um aluno entrar na escola com suas guias no pescoço⁴. Para aqueles que estão na linha de frente no combate a intolerância religiosa, a escola passa a ser um espaço privilegiado e urgente, dado seu potencial transformador e a atual vulnerabilidade dos alunos afro religiosos nesse mesmo espaço (BAKKE, 2011).

Além dessas estratégias de resistência localizadas no âmbito da micropolítica e do cotidiano, deve-se ressaltar que esse enfrentamento também se dá em outros níveis, incluindo a luta dos movimentos sociais, principalmente pelo movimento negro, por mudanças na legislação, formulação de políticas públicas e elaboração de propostas curriculares a serem implementadas visando o combate ao racismo e à intolerância religiosa no âmbito escolar e na sociedade como um todo. Dentre as principais delas temos as supracitadas leis 10.639/03 e 11.345/08, mas também os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), o Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (DCNs).

O livro didático, como um dos suportes do conhecimento escolar divulgado e legitimado nas aulas da educação básica, não fugiu a essa tendência e se tornou um campo de destaque para essa disputa. Dentre as políticas voltadas especificamente para a produção de livros didáticos, temos o PNLD, que reafirma a função social do livro didático como ponte entre a escola e a sociedade, assumindo o livro didático como um campo de disputa onde se realizam as relações e os conflitos em torno de objetivos e aspirações para o processo de escolarização

³Acessado em: <https://oglobo.globo.com/sociedade/adeptos-de-religoes-afro-brasileiras-relatam-preconceito-em-sala-de-aula-21410722>

⁴Acessado em: <https://educacao.uol.com.br/noticias/2014/09/03/rj-aluno-e-impedido-de-frequentar-escola-com-guias-de-candomble.htm>

(ARAÚJO, 2013). O PNLD já define como critério de avaliação a presença de conteúdos acerca da cultura e história afro brasileira e a abordagem da temática sobre relações étnico raciais e o combate à discriminação racial no Brasil. Também define como critério de exclusão a ausência desses conteúdos e a veiculação de qualquer tipo de discriminação ou preconceito.

A centralidade do livro didático no atual debate sobre educação no Brasil pode ser demonstrada na reação de setores conservadores aos conteúdos que vem sendo incorporados nos livros didáticos através dessas novas políticas. Em sua campanha presidencial, o atual presidente Jair Messias Bolsonaro classificou os “livros didáticos do MEC” como instrumentos de doutrinação ideológica. A questão religiosa, principalmente relacionada à presença de conteúdos sobre religiões de matriz africana, é um elemento importante nesse debate. Ao ser convocado pela Câmara dos Deputados em 2017 para debater a questão da doutrinação no livro didático⁵, o professor Orley José da Silva, autor de livros e de um blog sobre a suposta doutrinação em livros didáticos, afirmou que “O islamismo está chegando às escolas através dos livros didáticos (CAMARA DOS DEPUTADOS, 2017, p. 20), que aos 10 anos os alunos já conhecem todo o conteúdo sobre umbanda e candomblé e que “Isso vai se aprofundar na segunda fase do ensino fundamental” (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2017, p. 7). Além disso, membros do próprio governo Bolsonaro, como os ministros Damares Alves e Abraham Weintraub, declararam que os livros didáticos de história eram veículos de proselitismo e confusão espiritual⁶, e que os livros estariam “limpos” desses conteúdos nos próximos anos⁷.

Devido a esta característica formativa, o campo da educação, especialmente o ensino de História, tem sido privilegiado pelos movimentos sociais como um lócus de disputa pelos processos de significação que envolvem as questões étnico-raciais e religiosas. Dentre os elementos que compõem e contribuem para a produção de sentidos dentro do currículo de História, o livro didático é um que merece atenção especial por parte das pesquisas no campo da educação. Por sua presença histórica na sala de aula, por seu alcance, por servir muitas vezes como o principal veículo de atualização de conteúdos e por sua centralidade no debate político atual, o livro didático se mostra um dispositivo privilegiado para analisarmos quais discursos circulam e são mobilizados nas disputas pela fixação dos sentidos de religiosidade africana e afro brasileira.

⁵ Acessado em: <https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/comissoes/comissoes-temporarias/especiais/55a-legislatura/pl-7180-14-valores-de-ordem-familiar-na-educacao/documentos/notas-taquigraficas/15Reunio300517.pdf>

⁶ Acessado em: <https://www.youtube.com/watch?v=90vC8CfhX0U>

⁷ Acessado em: <https://www.youtube.com/watch?v=90vC8CfhX0U>

Análise do discurso sobre religiões de matriz africana na coleção História, Sociedade e Cidadania

O reconhecimento do livro didático como um dispositivo discursivo que se insere de forma crucial na luta pelos processos de significação, em um determinado contexto histórico e cultural, capaz de, a partir dos seus discursos e efeitos, passar a condicionar a própria cultura da qual ele surge, traz a tona a pergunta sobre como esses processos estão se desenrolando na produção atual dos livros didáticos de história. Aliada à investigação histórica sobre quais discursos foram produzidos e circularam no pensamento social brasileiro sobre raça e a religiosidade de matriz africana, a análise empírica de coleções atuais pode nos oferecer pistas que nos ajudam a perceber quais identidades, interesses e conflitos estão em jogo atualmente, na produção dos livros didáticos de História no Brasil.

Essa condição da análise se revela ainda mais urgente quando percebemos que os “tempos pós” (GABRIEL e MONTEIRO, 2007) e a virada cultural permitiram aberturas nos discursos hegemônicos pelas quais os movimentos sociais têm antagonizado certos discursos dominantes no, e por meio do campo da educação. É difícil afirmar qual é o discurso hegemônico hoje em relação às religiões de matriz africana no Brasil. Se por um lado há o avanço de uma violência física e simbólica por parte de setores cristãos, principalmente neopentecostais, há também a resistência dos afro religiosos e dos movimentos sociais, principalmente o Movimento Negro, pela hegemonização de outros sentidos de raça, negritude e afro religiosidade. O que podemos afirmar é que após a redemocratização, há um ganho de peso político no Movimento Negro e nas pautas étnico-raciais, principalmente na esfera da educação.

Com isso não quero dizer que os problemas estão resolvidos, nem supervalorizar a presença do Movimento Negro na política nacional, mas creio que a participação dele na formulação de leis, políticas públicas e propostas curriculares a partir da década de 1990, já demonstra uma força política maior que no momento anterior, de repressão política da Ditadura Empresarial-Militar. Porém, essa articulação na luta pela hegemonia dos significados também gera reações daqueles que têm interesses políticos diversos dos enunciados pelos discursos e políticas recentes encampados pelos movimentos sociais. Como demonstra a história do próprio Movimento Negro, as formas de resistência antirracista não são novas, assim como não é nova a reação racista a essas formas, mas creio que, devido ao fortalecimento dessas pautas no campo da educação, hoje os discursos produzidos

sobre e por grupos subalternos podem ser detectados com mais facilidade no Currículo formal.

Corroborando a produção acadêmica mais recente (BAKKE, 2011, SILVA, 2011, SANTOS, 2013), advogo pela ideia de que a luta política no campo da educação já produziu alguns efeitos no que diz respeito à educação étnico-racial e a presença das religiões de matriz africana como conteúdos válidos do saber escolar. Porém, essa própria produção acadêmica sublinha a dificuldade de implementação dessas leis e propostas curriculares, a resistência de professores, alunos e familiares a esses conteúdos e os obstáculos na produção de materiais didáticos que contemplem discursos mais igualitários e menos hierárquicos sobre africanos, negros e parte da religiosidade sequestrada para o Brasil junto com essas populações.

Portanto, em tempos nos quais a luta pela significação de conceitos como intolerância religiosa, doutrinação ideológica, produção de material didático⁸ parece se desenhar de forma mais explícita, visto que a articulação dos movimentos sociais trouxe a tona novos discursos que tensionam os sentidos políticos da educação, e reconhecendo a importância do livro didático como elemento escolar, a análise empírica dos livros didáticos de história pode nos fornecer pistas sobre quais sentidos de religião de matriz africana estão sendo produzidos nos livros didáticos de história.

Apresentação da Empiria: Amostra e metodologia de análise

Ao decidir pela análise empírica de livros didáticos de história, a primeira dificuldade apresentada foi a questão da escolha de quais livros examinar.

Opotei por analisar apenas uma coleção mais recente. Escolhi o ano de 2011 como ponto de partida para a periodização das coleções que eu gostaria de utilizar, pois foi a partir de 2011 que o PNLD desenvolveu mecanismos específicos para avaliação de temáticas como história e cultura indígena e história e culturas africanas e afro brasileiras, tornando a ausência dessas temáticas critério de exclusão das coleções (BAKKE, 2011). Também escolhi o segundo segmento do ensino fundamental, quando os alunos começam a ter aula especificamente da disciplina de História, por acreditar que esses anos são fundamentais na formação do pensamento social e histórico do aluno. Hoje, o Guia do Livro Didático de História para as séries do segundo segmento do ensino fundamental, aprofunda os

⁸ E outras categorias como gênero e sexualidade que reconheço a importância, mas não cabe aprofundar nessa análise.

editais do PNLD ao informar os eixos centrais pelos quais são avaliadas, separadamente em cada eixo, as coleções. Escolhi o Guia de 2017, pois ele foi produzido para avaliar as coleções aprovadas em história para o segundo segmento do ensino fundamental para o triênio de 2018, 2019 e 2020. Além disso, no site do PNLD⁹, dos anos recentes, 2017 era o que apresentava maior número de dados estatísticos, oferecendo uma tabela com as coleções mais escolhidas, ao contrário de 2018 e 2019 que apenas apresentavam as tabelas de valores de aquisição por título e por editoras. Os cinco eixos centrais de avaliação das coleções por parte do Guia do Livro Didático de 2017 são: o tratamento escolar das fontes históricas, a relação entre textos base e atividades, o tratamento da questão da temporalidade histórica, a temática africana e afro-brasileira e a temática indígena.

A própria configuração da temática afro brasileira como um eixo central de avaliação das coleções corrobora a visão do campo da educação, a validação dos conteúdos e a produção dos livros didáticos como um campo de disputa de sentidos. O Guia do Livro Didático de 2017 justifica a escolha da temática africana e afro brasileira por alguns fatores. O primeiro citado no texto é justamente a promulgação das leis 10.639/03 e 11.645/08 que tornaram as temáticas africanas, afro brasileiras e indígenas obrigatórias em todo o sistema escolar, afirmando que essa legislação é um marco importante de transformação na estrutura de silenciamento e produção de estereótipos, “que, ao longo de mais de um século, vem demarcando práticas e discursos escolares” (GUIA DO LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA, 2017, p. 31). Para isso, o Guia traça quatro eixos de avaliação dentro do eixo central da temática africana e afro brasileira: inscrição informativa e cronológica, densidade na orientação teórico-metodológica para o professor, a visibilidade ao protagonismo dos sujeitos ao longo do tempo e a promoção da educação para as relações étnico-raciais. O guia utiliza um diagrama para representar a avaliação, sendo composto por 4 círculos amarelos (no caso da temática africana e afro brasileira), representando cada ano do segundo segmento do ensino fundamental, e dividido em quatro quadrantes, cada um representando um dos eixos de avaliação. Os círculos são preenchidos em cada quadrante de acordo com a avaliação. Um quadrante com todos os círculos preenchidos afirma que aquele eixo recebeu pontuação máxima nas obras dedicadas a cada série do ensino fundamental. Já um quadrante que apresente parte do círculo hachurado significa que a temática está presente, mas foi avaliada como incompleta, enquanto

⁹ <https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/pnld/dados-estatisticos>

a ausência da parte do círculo no quadrante indica ausência da temática na coleção ou na obra daquele ano.

Restringindo ainda mais o objeto, decidi que iria trabalhar com uma coleção que tivesse obtido pontuação máxima em relação à temática africana e afro-brasileira, no Guia do Livro Didático de História de 2017. Nesse quesito, apresentaram-se três coleções com pontuação máxima: A coleção do *Projeto Telaris*, a coleção *História.Doc* e a coleção *História, Sociedade e Cidadania*. Aliando esses dados com as estatísticas fornecidas pelo MEC¹⁰ das coleções mais escolhidas em 2017, optei por analisar a coleção *História, Sociedade e Cidadania*, de Alfredo Boulos Junior, pois foi a coleção mais escolhida no ano de 2017, tendo sido distribuídos quase o dobro de exemplares, em relação ao segundo colocado.

Portanto, ao ser confrontado com a escolha entre diferentes coleções que obtiveram pontuação máxima na avaliação da temática africana e afro-brasileira no livro didático, escolhi avaliar a coleção mais escolhida, justificada pelo maior alcance nacional da mesma, relação às outras. Considerando que pretendo avaliar como têm circulado os discursos sobre as religiões de matriz africana no Brasil, resolvi privilegiar uma coleção que tem um bom alcance em termos de distribuição e presença nas salas de aula.

Foram escolhidos os três livros da coleção *História Sociedade e Cidadania* de Alfredo Boulos Junior, *História, Sociedade e Cidadania, 6º ano*, *História, Sociedade e Cidadania, 7º ano*, *História, Sociedade e Cidadania, 8º ano*. Os livros são de 2015 e estão em sua terceira edição, lançados pela editora FTD.

A metodologia de análise foi baseada na Teoria do Discurso de Laclau e Mouffe (1987) e no seu entendimento do discurso como elemento fundamental na construção da objetividade. Se o próprio discurso se configura como objetividade, analisar a forma como as religiões de matriz africana têm aparecido nos livros didáticos nos permite estabelecer articulações entre os sentidos que emergem dessa produção com os sentidos sócio históricos produzidos sobre as religiões de matriz africana apresentados ao longo desse trabalho.

Nesse sentido pretendi verificar primeiro a presença dessas religiões como conteúdo válido do saber histórico escolar na coleção escolhida. Como elas aparecem, atreladas a qual temática e a qual cronologia, se estão agrupadas sob história da África ou história do Brasil, se aparecem ligadas aos temas da escravidão, da resistência, da religiosidade, da diversidade cultural. Também pretendi avaliar como estão organizados esses conteúdos em termos estruturais e

¹⁰ <https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/pnld/dados-estatisticos>

estéticos, se aparecem no texto principal, se estão localizados em boxes e exercícios, e analisei as imagens que estão atreladas à religiosidade africana. Devido à confirmação de um paradigma da ausência, detectado numa primeira avaliação do material, também estabeleci comparações com as formas com as quais o autor tratou da dimensão da religiosidade em outras temáticas que não a africana e a afro-brasileira.

Análise da coleção Sociedade, História e Cidadania

O Guia do Livro Didático de História de 2017, na sua avaliação sobre a temática africana e afro brasileira da coleção escolhida afirma que todos os seus quatro volumes trazem discussões que contribuem para o trabalho do professor na construção de uma sociedade mais tolerante do ponto de vista étnico racial, ao apresentar africanos e afrodescendentes como agentes da história em diferentes temporalidades. A avaliação também chama atenção para a ênfase nas formas de resistência dessas populações, tanto no passado quanto no presente. Considerando tanto os discursos históricos sobre raça e sobre as religiões de matriz africana, as leis e propostas curriculares encampadas pelos movimentos sociais e os discursos que têm sido produzidos e circulado no campo da educação, essa obra tem como objetivo contribuir para uma educação étnico-racial que auxilie tanto na construção do respeito, quanto na autoestima dos alunos negros e/ou afro religiosos de se verem representados nos saberes escolares.

O livro do 6º ano traz na capa uma imagem ligada aos conteúdos sobre Egito Antigo. O livro está organizado em quatro unidades: *História Patrimônio e Cultura*, *O legado dos nossos Antepassados*, *Vida Urbana: Oriente e África* e *A Luta por direitos*, que por sua vez, estão divididos em quatorze capítulos. Neste livro podemos notar que a temática africana já aparece, de certa forma, em sua capa, com uma imagem de uma escultura egípcia negra. O autor não esclarece a fonte da imagem de capa, nem do que se trata propriamente, se de uma homenagem póstuma ou um elemento dos ritos fúnebres egípcios. Eu digo que 'aparece de certa forma', pois os estudos sobre o Egito se configuraram numa tradição diferente dos estudos sobre a África subsaariana, com a tendência ao embranquecimento do Egito Antigo e à rejeição de sua africanidade (DIOP, 2010). Só com o extenso trabalho do historiador Cheik Anta Diop que o mito do Egito não africano começou a ser desvelado.

A primeira unidade do livro se chama *História, Cultura e Patrimônio* e é composta por dois capítulos. O primeiro capítulo focaliza as discussões sobre a

construção da História como campo de conhecimento e da sua relação com as fontes históricas e o segundo capítulo aborda conceitos como o de 'cultura', 'diversidade cultural' e 'tempo'. Nessa unidade não são apresentados conteúdos sobre as religiões de matriz africana diretamente, mas podemos estabelecer algumas ligações entre religiosidade e ensino de história. Na página trinta e dois, o autor fala na valorização cultural das matrizes africanas e indígenas, dando como exemplo de patrimônio cultural o Tambor de Crioula no MA. Ele descreve o Tambor de Crioula como uma forma de expressão de origem afro brasileira, mas não informa ao leitor da sua ligação com a religiosidade afro-brasileira, de que o Tambor de Crioula era dedicado a São Benedito, um Santo católico negro, e a outras expressões religiosas afro brasileiras.

Já na página trinta e cinco, o autor apresenta diferentes noções temporais e culturais a partir de calendários produzidos em épocas e por sociedades diferentes. Nota-se que o autor utilizou apenas calendários religiosos, demarcando o ano que estamos em cada um deles, 5776 para os judeus, 2016 para os cristãos e 1394 para os islâmicos. O autor orienta sua escolha temporal pela periodização presente em cada uma das consideradas, grandes religiões monoteístas do mundo, ainda que no Brasil, de acordo com o censo de 2010, o número autodeclarado de judeus (107 mil) e de muçulmanos (35 mil) seja menor que o de afro-religiosos (588 mil) e budistas (243 mil).

A questão da religiosidade africana só vai surgir na terceira unidade *Vida Urbana: Oriente e África* na temática sobre o Egito e o Reino de Kush, no capítulo sete. Neste capítulo existe um tópico separado para falar da religião Egípcia, no qual o texto principal apresenta informações sobre as divindades egípcias, ritos fúnebres e a crença na vida após a morte. O capítulo também faz um esforço para identificar os egípcios como um povo africano, mas na imagem de abertura do capítulo diferencia os "faraós negros" da 25ª dinastia, quando o Reino de Kush conquistou o Egito, parecendo que os faraós anteriores não compartilhavam a característica de uma pele melaninada. Diop (2010) afirma a africanidade e a negritude de todas as dinastias faraônicas até a Ptolomaica, quando os conquistadores macedônios ocuparam o Egito. O capítulo fala das relações entre os egípcios e os cuxitas, mas não trata da religião cuxita especificamente, como tratou da religião egípcia. Nos outros capítulos dessa unidade, sobre a Mesopotâmia¹¹, sobre os Hebreus, Persas e Fenícios¹² e sobre a China¹³, a dimensão da

¹¹ Capítulo seis

¹² Capítulo oito

¹³ Capítulo nove

religiosidade está contemplada em quase todos eles, como um tópico no corpo do texto principal. Apenas sobre os fenícios, no capítulo oito, não há menção à sua religiosidade.

Já na quarta unidade, denominada *A Luta Por Direitos*, os capítulos se referem à Grécia Antiga, à Roma Antiga e ao Império Bizantino. Em todos eles há textos sobre a religiosidade de cada um desses povos, falando especificamente de suas crenças e divindades. Na introdução da unidade, antes de começar o capítulo sobre a Grécia Antiga, há uma tirinha da Turma da Mônica, de autoria de Maurício de Souza, sobre o direito à liberdade, que afirma que toda criança tem o direito de escolher sua religião. O autor exemplifica essa liberdade na fala de seus personagens que professam religiões diferentes, no caso, Cebolinha se diz católico, Jeremias se diz evangélico e Hiro se diz budista, associado talvez pelas origens japonesas do personagem e a presença do budismo como religião popular no Japão. Porém, especificamente sobre religiões afro-brasileiras, o que nota-se nesse livro é sua ausência, muito devido aos assuntos discutidos nessa obra, povos da antiguidade de diferentes partes do mundo que não se relacionam com as religiões afro-brasileiras, mas também por algumas escolhas do autor quando omite a ligação do Tambor de Crioula com a religiosidade de matriz africana e quando fala de diversidade cultural e direito à liberdade religiosa.

A capa do livro do 7º ano traz uma figura de um músico europeu medieval, já dando indicações da periodização e dos conteúdos dos quais vai tratar. O livro está organizado em quatro unidades: *Diversidade e Discriminação Religiosa*, *Arte e Religião*, *A Formação do Estado Moderno* e *Nós e os outros*, que por sua vez estão divididos em quatorze capítulos. Os conteúdos sobre história da África estão concentrados na primeira unidade.

A primeira unidade, *Diversidade e Discriminação Religiosa*, tem uma introdução antes de começar o primeiro capítulo, na qual discute um pouco a respeito da discriminação religiosa e os movimentos por liberdade religiosa, como a fundação "Coexist". O símbolo da fundação é formado pelos símbolos sagrados das três grandes religiões monoteístas, o crescente islâmico, a estrela de Davi judaica e a cruz cristã. O livro informa no texto principal que a intolerância religiosa entre os seguidores dessas três religiões já causou muitos conflitos como as Cruzadas e as guerras entre Israel e Palestina. Nota-se a ausência de menção a qualquer outro forma de diversidade e discriminação religiosa.

Localizados nesta unidade, os capítulos um e dois são dedicados à história do reino dos francos, do papel do cristianismo em sua constituição e da organização da sociedade feudal cristã. Já o capítulo três é sobre a expansão árabe islâmica, e fala

de elementos da cultura árabe e da religião muçulmana. O capítulo quatro, *Povos e Culturas Africanas: malineses, bantos e iorubás* é dedicado à temática africana. O livro elege três povos africanos, os mandingas do Império do Mali, os povos bantos e os iorubás como formas de explorar o conteúdo da constituição política e cultural africana.

O primeiro conteúdo apresentado é sobre o Império do Mali e apresenta principalmente sua dimensão religiosa islâmica após a conversão do mansa Sundiata Keita, citando e mostrando a cidade de Tombuctu num box, afirmando que lá entra um importante centro de estudos do Corão. Mesmo apresentando o Mali como uma sociedade africana islâmica, o autor não se detém em explicações sobre as formas religiosas desse islamismo africano, talvez porque no capítulo anterior sobre os árabes e a expansão islâmica ele já explique alguns fundamentos da religião. Há um outro rastro, mais sutil, sobre a religiosidade tradicional dos mandingas, no box sobre o papel dos Griôs na sociedade malinesa. Porém, a dimensão religiosa e espiritual do Griô não está presente no texto do box, a não ser por uma breve passagem na qual o autor afirma que os Griôs eram enterrados dentro dos troncos dos baobás sagrados, rito fúnebre que garantiria a perpetuação das histórias e canções contadas por aquele Griô.

Seguindo o capítulo quatro, o autor analisa os Banto, manifestado, principalmente, no exemplo do Reino do Congo. O autor explica elementos políticos, econômicos e sociais dos povos Bantos que migraram há 1.500 anos e formaram o Reino do Congo. A dimensão religiosa dos povos Bantos só aparece ao falar da conversão do manicongo Nzinga Mbemba ao catolicismo e sua adoção de um nome católico. Fora isso, apenas uma rápida citação à importância do azeite de dendê para as religiões afro brasileiras, no quadro que demonstra a influência das línguas banto, quimbundo, quicongo e umbundo, no vocabulário do português brasileiro.

Por fim, o autor fala dos povos iorubás, também analisando aspectos políticos, culturais e econômicos. Especificamente sobre a religiosidade iorubá, o autor informa no texto principal que Ilê Ifé é a capital religiosa dos iorubás, considerada por eles o “umbigo do universo”, o local onde o mundo começou, enquanto Oió seria sua capital política. Na página setenta e dois, o texto segue narrando que o soberano de Ifé é conhecido como *Oni* e que o Oni de Ifé concentrava o poder político e religioso, tendo prerrogativas espirituais como os cultos religiosos para boas colheitas e a confirmação da coroação de outros Obás¹⁴ de cidades como Ketu

¹⁴ Palavra iorubá para se referir aos monarcas.

e Oió. Na mesma página setenta e dois, há uma foto do Oni de Ifé, Aderemi I, em 1930, vestido com suas roupas tradicionais e seus símbolos de poder. Na legenda da imagem o autor informa que os dois cetros segurados pelos guardas costas do Oni representam o poder político e religioso.

O capítulo segue na página setenta e três falando da arte iorubá e de sua influência na arte do Reino do Benim¹⁵, como introdução para passar a falar desse reino. Os iorubás e os benins não se consideram o mesmo povo, no entanto, compartilham diversas características culturais, como por exemplo, a designação de *Obá* para seus monarcas. Isso é explicado através da história compartilhada entre iorubás e benins, de que um príncipe iorubá chamado Oranyan, o fundador da cidade de Oió, também foi responsável pela fundação do Reino do Benim e pela instituição do obanato. O livro narra esta história citando que Oranyan, o fundador do Reino do Benim, era filho de Oduduwa, a quem o texto não havia feito referência antes. A palavra *Oduduwa* está em negrito e há uma legenda explicando que Oduduwa seria a divindade a quem se atribui a criação do mundo. Segundo Pierre Verger (1980), Oduduwa é uma figura histórica e mítica na gênese do povo iorubá, considerado o primeiro governante iorubá de Ifé e pai ancestral deste povo. Oduduwa teria conquistado Ifé do povo Igbo, devotos ou súditos de Obatalá, e a partir de Ifé seus filhos e descendentes teriam partido pelo território que hoje configura o iorubo conquistando diversos povos e fundando diversas cidades, como Ketu, Ejigbô e Oió.

O capítulo continua falando da cultura iorubá, mas agora sobre sua manifestação cultural no Brasil através do legado dos iorubás que foram sequestrados para cá. O autor afirma no texto principal que entre os iorubás escravizados havia muitos sacerdotes, príncipes e artistas. A Bahia seria seu principal polo de irradiação e a cultura iorubá pode ser percebida nas manifestações artísticas e musicais de uma gama de artistas baianos, citando entre ele, Carlinhos Brown, Margareth Menezes, Emanuel Araújo e Mestre Didi. A presença da figura Deóscoredes Maximiliano dos Santos, Mestre Didi, merece uma análise mais detalhada. Filho de Mãe Senhora do Ilê Axé Opô Afonjá, iniciado com a ajuda do prestigiado babalawo¹⁶ Martiniano Eliseu do Bonfim, Mestre Didi além de um grande artista influenciado pela arte e temática iorubá, e afro-brasileira num geral, era um grande nome do candomblé ketu baiano. Além de ter recebido título honoríficos

¹⁵ Reino localizado no sudoeste da atual Nigéria. Os benins são uma das várias etnias que compõem o tecido demográfico nigeriano. Não confundir com o país atualmente chamado de Benin, que fica onde antigamente se localizava o Reino do Daomé.

¹⁶ Cargo do culto de Ifá.

dentro do próprio candomblé, foi agraciado com título nas cidades africanas de Oiô e Ketu, além de ter um posto no culto aos Egunguns da Ilha de Itaparica. Autor de diversos livros sobre a religiosidade ioruba, foi casado com Juana Elbein dos Santos, que também se dedicou a produção acadêmica sobre a temática afro-religiosa brasileira. No entanto, apenas a faceta do legado artístico africano de suas obras é destacada no livro.

No segundo exercício da parte de atividades as religiões afro brasileiras são citadas *en passant* novamente, no texto sobre a importância das nozes de cola para os africanos. Citando suas propriedades alimentícias e valor simbólico, o texto informa que a noz de cola é conhecida no Brasil como obi e orobô e que tem lugar de destaque na realização de alguns cultos religiosos afro brasileiros. O exercício tem uma foto de três obis.

Já na atividade cinco, o livro conta a uma das versões do mito de criação iorubá. Nessa versão, a figura de Obatalá e do seu conflito com Oduduwa não está presente, contando apenas que Olodumare incumbiu Oduduwa de criar o mundo utilizando um punhado de terra e uma galinha. Junto do texto do exercício está presente uma imagem representando o momento que Oduduwa começa a colocar a terra retirada do saco da criação sobre as águas para a galinha espalhar. Nos exercícios, o autor propõe uma tarefa comparativa com o mito de criação bíblico, pedindo para o aluno apontar uma semelhança e uma diferença.

Por fim, sobre religiosidade africana há o primeiro exercício da parte *Leitura e escrita em História*, no qual o autor volta a citar os Griôs. Há uma foto de uma griô do Mali e o texto discute a importância da palavra e da tradição oral para os africanos, dizendo que para esses povos a palavra é sagrada e tem origem divina. O último capítulo dessa unidade é sobre China e Japão e traz também no seu texto principal uma explicação sobre o budismo.

A unidade dois é chamada *Arte e Religião*, mas como seus capítulos estão divididos em conteúdos voltados para a história da Europa, é natural que não encontremos referências à religiosidade africana. No capítulo seis, *Mudanças na Europa Feudal*, o autor discute a dimensão religiosa cristã através de conteúdos sobre o peso da religiosidade cristã na vida medieval e das ordens religiosas. Neste capítulo, o livro já trata de conflitos religiosos como as cruzadas e no capítulo sete ele cita o conflito entre a Igreja e os cientistas. Já no capítulo oito são abordados os conteúdos sobre Reforma e Contra-Reforma e os conflitos religiosos que se desenrolaram a partir desses eventos, como o papel da Inquisição e os conflitos entre católicos e protestantes na Irlanda. Nos exercícios há alguns dedicados ao

tema da tolerância e liberdade religiosa, mas com o foco nos conflitos entre católicos e protestantes, novamente sem citar as religiões de matriz africana.

A unidade três, chamada *A Formação do Estado Moderno*, não tem nenhum conteúdo relacionado às religiões africanas, e no geral não fala dos conflitos religiosos entre católicos e africanos e católicos e indígenas gerados pelo movimento das Grandes Navegações. No capítulo onze, dedicado aos povos pré-colombianos da América central e do sul, a cosmogonia Mexicana é referida nos primeiros parágrafos do texto principal, e sua principal divindade, Huitzilopochtli, citada nominalmente. No conteúdo sobre os tupis o livro fala rapidamente do papel dos pajés em rituais. Já sobre os Maias, sua religiosidade é abordada apenas em um exercício que fala da luta dos descendentes dos Maias hoje para reverter os recursos ganhos por meio do turismo religioso na Guatemala para suas comunidades.

A última unidade é denominada *Nós e os Outros*, e seus capítulos tratam dos processos de colonização da América. O elemento religioso não aparece nos conteúdos acerca das colonizações espanhola e inglesa. Já no capítulo sobre a colonização portuguesa há dois tópicos sobre religiosidade, um sobre as relações entre o governo e a Igreja na colônia e o outro sobre o papel missionário dos jesuítas na conversão dos indígenas. Em ambos os casos o texto cita o estranhamento dos europeus com os hábitos indígenas, mas não destaca que esse estranhamento se articulava de forma íntima com as visões de mundo religiosas conflitantes de cada povo. Nota-se também a falta de informações sobre as crenças indígenas que a Igreja objetivava transformar e converter com suas ações missionárias.

A capa do livro do 8º ano apresenta uma foto de Charles Chaplin em *Tempos Modernos*. O livro está organizado em três unidades: *Dominação e Resistência*, *A Luta Pela Cidadania* e *Terra e Liberdade*, que por sua vez estão divididos em quatorze capítulos. A primeira e a terceira unidade focam em conteúdos relacionados à história do Brasil e da América, enquanto a segunda unidade fala mais de eventos localizados na Europa.

A primeira unidade, *Dominação e Resistência*, em sua apresentação aborda a dimensão dominadora do escravizador e de resistência do escravizado, apresentando imagens das congadas e das festas de reis como elementos de resistência cultural negra no Brasil. Ela serve de introdução ao capítulo um que debate a presença dos africanos e afrodescendentes no Brasil a partir do sistema escravista e das lógicas de dominação e resistência.

O primeiro capítulo, *Africanos no Brasil: dominação e resistência* começa retratando negros brasileiros famosos para falar da presença histórica do negro no Brasil. Na página treze o autor conceitua rapidamente a escravidão africana, diferenciando-a da escravidão atlântica, explicando, nas páginas subsequentes, os povos e locais de origem dos escravizados, as agruras da viagem, a perda do nome e o modo de trabalho escravo. Na página dezenove, após o texto principal tratar do tema da violência, há um box chamado *Para Saber Mais – A negra Anastácia: mito e religiosidade* que conta a história da escrava Anastácia, que por ciúmes de sua senhora, foi condenada a usar uma máscara de Flandres. Anastácia é descrita como um mito, e não como um personagem histórico, que teria sido alçada à condição de santa milagreira pelo catolicismo popular e pelo Movimento Negro, ao homenageá-la em 1968, na comemoração dos oitenta anos da abolição.

O capítulo segue falando de elementos da escravidão e na página vinte e um se refere diretamente a questão da resistência, num tópico do texto principal. O texto cita algumas formas de resistência, principalmente de ordem cultural, como as congadas, o reisado, a capoeira e as religiões de matriz africana. Ainda que o autor cite as religiões afro-brasileiras como um locus de resistência à escravidão e ao racismo, ele não cita nenhuma delas diretamente. No parágrafo seguinte da página vinte e um, o autor aborda as irmandades de leigos organizadas pela Igreja Católica, local onde os negros encontravam assistência mútua material e espiritual. Nelas os negros podiam se organizar para cultuar seus santos padroeiros, cooperar para as reformas dos espaços utilizados, podiam comprar alforrias e custear funerais.

O tema da resistência negra segue, sendo tratado agora no tópico *Outras formas de resistência*, no qual o autor trata da resistência violenta direta à escravidão, com a fundação de quilombos, de revoltas e conflitos armados contra os senhores. O texto principal do capítulo se encerra tratando um pouco da questão das comunidades quilombolas contemporâneas. Na sessão de *Atividades*, a atividade *IV Você Cidadão*, aborda o papel das baianas de acarajé como chefes de família e como isso é uma herança colonial das negras de ganho que sustentavam suas famílias, chegando às vezes à comprar sua alforria, vendendo quitutes pelas ruas. Não há qualquer menção à ligação do Acarajé como comida sagrada e oriunda das religiões afro-brasileiras.

A questão da religiosidade negra só aparece de novo no terceiro capítulo, *A Sociedade Mineradora*, no penúltimo tópico do texto principal do capítulo, localizado na página 60. Denominado *Religião, festa e resistência*, o tópico trata das festas

públicas negras ligadas às Irmandades Católicas, como a Festa de Reis, com uma imagem de Carlos Julião representando o cortejo da Rainha do Congo.

A segunda unidade, *A Luta Pela Cidadania*, discute os conteúdos relacionados à luta política na Europa pelo fim do Antigo regime e a ascensão da burguesia ao poder. Portanto era lógica a dificuldade de encontrar elementos que se relacionassem com a religiosidade afro-brasileira. Podemos notar também que o próprio tema da religiosidade começa a perder força, ainda que seja transversal aos debates como os privilégios da ordem do clero e do papel da Igreja no arranjo político da Europa do século XIX, não tem a mesma força de ser citado como um tópico em quase todos os capítulos, como é o caso do livro do 7º ano.

A terceira unidade, *Terra e Liberdade*, centra as atenções de volta ao cenário americano, e desenvolve temas étnico raciais nos conteúdos sobre a Revolução Haitiana, sobre a Revolta dos Malês, sobre as questões envolvendo o tráfico e o mercado interno de escravizados, sobre a participação dos negros e escravizados na Guerra do Paraguai, a vinda de imigrantes e, por fim, da questão negra em meio a abolição e à formação do Regime Republicano.

Dentre esses temas, o único que privilegia o aspecto religioso é o que fala da Revolta dos Malês, versando sobre a composição étnica dos revoltosos, sua religião, que o autor define como uma religião mista, entre cultos africanos e o islamismo, porém, chegando a dizer que nem todos os revoltosos eram do culto malê e que muitos professavam outras religiões e só se revoltaram junto aos muçulmanos na esperança de se libertarem do jugo da escravidão e do colonialismo. Na página duzentos e onze, o autor diz que diversos africanos libertos que residiam na Bahia foram deportados de volta para a África, retornando para seus lugares de origem como Lagos e o Daomé, formando uma comunidade de afro-brasileiros retornados. Complementando o conteúdo, o livro apresenta uma imagem do Rei Guezo, do Daomé, afirmando que foram sequestrados para o Brasil líderes religiosos, políticos e militares, a exemplo do próprio rei, porém, Guezo nunca foi escravizado nem trazido ao Brasil. No fim do capítulo, na parte de *Atividades*, o exercício cinco apresenta uma imagem de um grupo de Agudás¹⁷ relacionada à sua religiosidade. O grupo aparece no que aparenta ser uma missa, dentro de uma Igreja Católica, com o homem centralizado na imagem utilizando uma faixa em homenagem ao Nosso Senhor do Bonfim. No exercício o autor questiona o aluno sobre qual ambiente essas pessoas estão frequentando e como é possível haver culto à Nosso Senhor do Bonfim na África.

¹⁷ Como eram denominados os libertos retornados para o Benim, porque muitos se estabeleceram no litoral, nos arredores do antigo reino de Ouidah, chamado pelos portugueses de Ajudá.

Sobre a vinda de imigrantes europeus, o autor destaca o discurso racial das elites brasileiras propulsor da imigração em massa e da tentativa de branqueamento da sociedade brasileira em um box. Já o capítulo treze, *Abolição e República*, volta a versar sobre o tema da resistência à escravidão, referenciando a capoeira, o movimento abolicionista e a Revolta de Manoel Congo como exemplos de resistência antirracista e à escravidão, mas há nenhum exemplo que se ligue ao campo religioso.

Qual o lugar atribuído às religiões de matriz africana na coleção *Sociedade, História e Cidadania*?

A análise da coleção escolhida nos trouxe uma gama de elementos que podemos tratar como fruto das disputas discursivas em torno da identidade afro-religiosa que perpassa o campo da educação. O primeiro deles diz respeito ao paradigma da ausência. Na coleção analisada a presença das religiões afro-brasileiras é quase inexistente, salvo uma rápida referência ou outra, sempre em tom genérico. Nesse sentido a análise corrobora a literatura sobre o tema (BAKKE, 2011, SILVA, 2011) afirmando que o paradigma principal que rege as religiões de matriz africana no ensino de história é o da ausência e do silenciamento. Como esse paradigma não se faz presente na produção acadêmica, principalmente da área da antropologia, são necessárias mais investigações para entendermos quais mecanismos estão constringendo esses conteúdos de forma morfológica e epistemológica, ao ponto deles não estarem presentes nas salas de aula.

Já os conteúdos relacionados às religiões tradicionais africanas, sem o elemento diaspórico, estão presentes na coleção, ainda que de forma subalternizada, tanto em termos de profundidade do conteúdo, quanto em termos de estruturação na apresentação. A religiosidade africana tende a ficar mais nos boxes que complementam o texto síntese. Mesmo quando constam no texto síntese, não é dada a riqueza de detalhes e informações que são dedicadas a outras configurações religiosas. Em termos de religião africana a única exceção é o Egito Antigo, enquanto os iorubas e mandingas têm alguns poucos elementos de sua religiosidade tradicional citados e os bantos e os cuxitas não têm sua religiosidade tradicional nem ao menos reconhecida. De certa forma, a presença desses conteúdos já representa uma destabilização do Currículo tradicional eurocêntrico e que tendeu a naturalizar o cristianismo como expressão religiosa universal da humanidade. Por outro lado, a subalternização da dimensão religiosa dos povos africanos, em relação aos outros povos descritos no livro, demonstra a dificuldade

da incorporação desse assunto como algo próprio a ser tratado nas aulas de história, o que representa uma estabilização discursiva antiga em relação à religiosidade africana. Nos sentidos construídos sobre religiosidade, os africanos têm ficado reiteradamente de fora.

Mudando a lente, podemos também pensar em processos de estabilização e desestabilização localizados no mesmo âmbito. Se por um lado a presença de conteúdos relacionados à religiosidade ioruba representa uma desestabilização do discurso eurocêntrico do conhecimento histórico, por outro ela estabiliza o destaque dado pelos acadêmicos à cultura ioruba em detrimento da cultura banto no Brasil. Persiste a ideia dos Orixás e da espiritualidade iorubá como principal traço da religiosidade africana no Brasil, enquanto entre os bantos esse elemento só é mencionado no relato de sua conversão para o cristianismo. O interessante é que o autor parece estabilizar esse sentido em termos de religião tradicional africana, mas não o utiliza quando fala diretamente da influência ioruba no Brasil e da religiosidade afro brasileira. Deslocando o problema do binômio banto/ioruba, para o binômio africano/diaspórico, podemos notar que a religiosidade africana foi incluída, ainda que de forma subalternizada, como elemento cultural passível de ser submetido à análise histórica, mas não acontece o mesmo com a religiosidade afro-brasileira. Passa-se a impressão de que a religião era algo importante só enquanto os africanos estavam na África, a partir do momento que chegaram ao Brasil e tiveram sua religiosidade sequestrada e apagada, essa dimensão deixa de existir, sofrendo um segundo sequestro e apagamento.

Sendo fiel a sua matriz teórica e sua postura epistêmica, este trabalho não tem o intuito nem de esgotar as possibilidades de análise, nem produzir verdades absolutas e essenciais ao campo da educação, sobre a relação das religiões de matriz africana com o livro didático de História. Pelo contrário, ele se pretende como mais uma voz disputando a hegemonia e a fixação parcial dos sentidos, apostando em decisões políticas que objetivem uma escola menos racista e intolerante. No entanto, são necessárias outras pesquisas que se debruçam sobre o tema da relação das religiões de matriz africana com o campo da educação, especialmente o ensino de História e a presença nos livros didáticos. Assim, fecho as considerações finais desse artigo com a sugestão de que precisamos expandir as pesquisas sobre esse objeto, pesquisar outras coleções, comparar coleções produzidas nos tempos pré lei 10.639/03 com produções mais recentes, comparar coleções avaliadas com nota máxima no eixo da temática africana e afro brasileira com outras coleções avaliadas assim, com as coleções com nota mínima, para tentarmos observar se há algum padrão no tocante às religiões afro-brasileiras nos

livros didáticos de história. A produção acadêmica também é um lugar estratégico na disputa por uma escola mais igualitária e menos intolerante.

Referências:

ARAUJO, Cinthia Monteiro de. **Por Outras Histórias Possíveis, em busca de diálogos interculturais em livros didáticos de Histórias.** Rio de Janeiro, PUC-RJ, 2013

BAKKE, Rachel Rua Baptista. **Na escola com os orixás: o ensino das religiões afro-brasileiras na aplicação da Lei 10.639,** São Paulo, USP, 2011.

CAPUTO, Stela Guedes, **Educação nos terreiros - e como a escola se relaciona com crianças de candomblé.** Rio de Janeiro, Pallas: 2012

DIOP, Cheikh Anta. **Origem dos antigos egípcios.** In: História Geral da África, vol. II. Brasília: UNESCO, 2010.

GABRIEL, C.T. e MONTEIRO, A.M. **Currículo, ensino de História e narrativa.** em (<http://30reuniao.anped.org.br/trabalhos/GT12-3145--Int.pdf>), 2007.

LACLAU, Ernest e MOUFFE, Chantal. **Hegemonía y estrategia socialista: Hacia una radicalización de la democracia,** Madrid, 1987, Siglo XXI

SANTOS, Lorene dos. **Ensino de História e cultura africana e afro-brasileira: dilemas e desafios da recepção à Lei 10.639/03.** In: Amílcar Araújo Pereira; Ana Maria Monteiro;. (Org.). Ensino de História e Culturas Afro-brasileiras e Indígenas. 1ªed. Rio de Janeiro: Pallas, 2013, p. 57-83.

SILVA, Ana Célia da. **A representação Social do Negro no livro Didático: O que mudou? Por que mudou?** Salvador: EDUFBA, 2011.

VERGER, Pierre. **Orixás, os deuses Iorubás na África e no Novo Mundo.** Salvador, Edit. Corrupio, 1980.