

Do terreiro para as escolas¹

Rachel Rua Baptista Bakke

Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Antropologia Social da USP, bolsista FAPESP.

Resumo

A lei 10639/2003, que torna obrigatório o ensino da História da África e Cultura Afro-brasileira nos estabelecimentos escolares do país, prescreve que as religiões afro-brasileiras sejam abordadas em sala de aula, como parte de um conjunto de práticas e valores de origem africana importante para o desenvolvimento da população negra no Brasil. O presente trabalho tem como objetivo o estudo das representações construídas sobre essas religiões nos materiais didáticos, assim como as tensões ocorridas quando essas religiões saem de seus espaços de manifestações próprios, os terreiros, e adentram a escola, muitas vezes confrontando as escolhas religiosas pessoais de atores sociais como professores e alunos com a necessidade de um ensino e aprendizado de valores vistos como "religiosos", mas também como "símbolos culturais étnicos" a serem mobilizados na constituição de identidades diferenciais

Palavras-chave

Cultura e Religiões Afro-brasileiras/ Material Didático / Símbolos Culturais

¹ Trabalho apresentado na 26ª. Reunião Brasileira de Antropologia, realizada entre os dias 01 e 04 de junho, Porto Seguro, Bahia, Brasil.

Em janeiro de 2003 o presidente Luis Inácio Lula da Silva promulgou a lei 10.639 que tornava obrigatório o ensino de história da África e da cultura afro-brasileira como tema transversal do currículo das escolas de ensino oficial, públicas ou privadas. A promulgação dessa lei representou uma vitória dos movimentos sociais negros na busca por políticas públicas de afirmação, ação que vinha se intensificando desde a década de 1990.

A introdução do ensino de história da África e da cultura afro-brasileira no currículo escolar criou uma série de desafios que envolvem a formação dos professores que hoje estão nas salas de aula, mas sem conhecimento específico para trabalhar com o tema, a formação dos futuros professores, a adequação dos recursos didáticos e paradidáticos à nova situação e o enfrentamento e busca de resolução de conflitos que invariavelmente surgem quando se trata de assuntos polêmicos em sala de aula, como o racismo e determinados aspectos da cultura afro-brasileira.

As religiões afro-brasileiras, em especial o candomblé e a umbanda, figuram como uns dos aspectos culturais que têm sido mobilizados para a construção de uma identidade afro-brasileira singular. Focado nos desafios impostos pela lei 10.639/2003 acima citados, propôs-se uma pesquisa com o objetivo de compreender como representações sobre essas religiões estão sendo construídas nos materiais didáticos, cursos de formação continuada de professores e na própria sala de aula, e quais as tensões e negociações verificadas quando essas religiões saem de seus espaços de manifestação próprios, os terreiros, e adentram a escola.

O presente paper tem como objetivo apresentar os primeiros dados levantados pela pesquisa que vem sendo desenvolvida desde fevereiro de 2007, focando, em especial, o material didático analisado até o momento.

Educação e Relações Raciais – breve histórico

Historicamente, o acesso à educação no Brasil nunca foi algo democratizado, sempre houve uma parcela da população que, quer por motivos econômicos, quer por questões ideológicas, quer por raciais, teve não só sua história e identidade coletiva ausente dos conteúdos curriculares, mas a sua presença negada nos bancos escolares.

Durante o período colonial a educação da população no país ficou a cargo dos jesuítas e não ia além do ensino elementar, voltado para as classes dominantes, formadas pelos portugueses, senhores de terra, e seus descendentes, ou então, para a catequização do indígena, o que significava muito mais um processo de conversão religiosa do que de

escolarização, propriamente dito. Quem quisesse ir além do ensino elementar, tinha que sair da colônia e completar seus estudos na metrópole, mais especificamente em Coimbra.

Ao negro, escravo ou liberto, durante o período colonial e imperial foi negado o acesso ao ensino formal, como atesta a lei nº 14 de 22 de setembro de 1837 da então província do Rio Grande do Sul, a qual proibia a frequência de escravos e negros libertos nas escolas públicas.²

Em 22 de maio de 1846, a lei nº 51 da mesma província restringe a proibição apenas aos não livres, e somente, após a abolição da escravidão é que acabaram os impedimentos legais para a frequência dos negros nas escolas públicas de instrução primária. Porém, isso não significou que eles passariam a frequentar as escolas, nem que se sentiriam representados nos conteúdos abordados pelo ensino formal. Vale lembrar que do final do século XIX até a década de 1920 vigorava no Brasil uma concepção racial que classificava os indivíduos entre superiores e inferiores. Essa concepção respaldada num discurso científico influenciou a adoção de políticas públicas conhecidas como políticas higienistas, sendo dessa época, por exemplo, ações governamentais como a reformulação do centro do Rio de Janeiro, então capital federal, que acabou com os chamados “cabeças de porco” e expulsou a população pobre, em sua maioria negra, para os morros e locais periféricos da cidade em nome de uma pretensa “higienização”. Foi nesse período também que se adotou a política de incentivo à imigração européia, no intuito de “branquear” a nação.

As concepções correntes dessa época também influenciaram os pedagogos e as políticas públicas na área da educação. O processo de branqueamento da população não se dava apenas no âmbito da “mestiçagem biológica”, mas também em termos culturais, ou melhor, civilizatórios, e nada melhor que a escola para exercer essa função.

Os finais dos anos 20 e início dos anos 30 há uma inflexão na forma como o negro, mas principalmente o mestiço, era visto. Se antes esses eram apontados como as causas do atraso e da degeneração do Brasil, o discurso agora passa a ser do elogio às influências africanas na cultura nacional e a valorização do mestiço como o brasileiro típico, o que conferia ao país um caráter peculiar que o diferenciaria das demais nações. Ícone dessa nova interpretação foi a obra de Gilberto Freyre, *Casa Grande e Senzala*.

² LEI Nº 14 de 22 de dezembro de 1837. Antonio Eliziario de Miranda Brito, Presidente da Província de S. Pedro do Rio Grande do Sul. Faço saber a todos os seus que a Assembléia Legislativa Provincial decretou, e eu sancionei a Lei seguinte: DA INSTRUÇÃO PRIMÁRIA. CAPÍTULO I - DAS ESCOLAS DE INSTRUÇÃO PRIMÁRIA (...) Art. 3º – São proibidos de frequentar as Escolas Públicas: (...) § 2º – Os escravos, e pretos ainda que sejam livres, ou libertos (Fonte: Marco Conceitual do Projeto a Cor da Cultura, página 22, disponível em www.cordacultura.org.br, consultado em 16/10/2007).

Porém, a nova perspectiva em relação ao mestiço no âmbito acadêmico não teve influência nas políticas educacionais. Como mostra Maillet (2006), a década de 1930 marca o início do processo de universalização do ensino, mas o discurso dominante das décadas anteriores ainda exercia muita influência sobre os pedagogos que, baseados ainda no darwinismo social, implantaram um sistema rigoroso de seleção, com múltiplas barreiras no decorrer da vida escolar, como por exemplo, os exames de admissão entre os ciclos. Sob a máscara da adoção dos princípios universalistas os negros continuavam sendo excluídos, quer dos bancos escolares, quer dos conteúdos das matérias, pois o ideal continuava ser o branco europeu.

Vale ressaltar a exclusão do negro, nesse período, não ocorria apenas em relação aos alunos. Maillet (2006: 27) informa que sistemas de classificação dos candidatos às escolas normais, apesar de não afirmarem categoricamente que negros não seriam aceitos, promovia a segregação racial através de testes médicos arbitrários que incluíam, por exemplo, uma nota a respeito da cor da pele do indivíduo.

“O desenvolvimento do sistema escolar brasileiro, mesmo que tenha ocorrido na mesma época em que emergia a ideologia da democracia racial, se deu segundo princípios fortemente excludentes. Existiu uma discrepância entre a imagem sobre o Brasil forjada pelos intelectuais dos anos 30 e a realidade de dominação branca que se reinventou na educação sobre o manto do universalismo” (Maillet, 2006:27)³

Oriunda da mobilização da comunidade negra paulista, principalmente ligada à imprensa negra, em 1931 surgiu a *Frente Negra Brasileira* (FNB), um dos primeiros movimentos sociais negros que assumiria caráter nacional. Esse movimento político-social reivindicava a plena integração do negro à sociedade brasileira, uma vez que esse último não se tratava de um estrangeiro no Brasil, como os imigrantes europeus do início do século XX, mas havia participado historicamente da construção da nação. Vale ressaltar que a FNB tinha uma proposta de ação anti-discriminatória e não se mobilizava em torno de uma referência cultural negra ou africana. Era um movimento social que visava mudar a situação de exclusão e marginalização que o negro vivia até então, e a escolarização formal, foi eleita pelo movimento, como uma espécie de “2ª abolição”, ou seja, a possibilidade de ascensão social (Santos, 2005).

³ Tradução minha.

As posições da FNB não se chocavam com o ideal de democracia racial que ganhava força na época. Isso só vai começar a acontecer anos mais tarde, depois das primeiras pesquisas (trabalhos como os de Florestan Fernandes e Roger Bastide) em âmbito acadêmico que colocam em xeque esse ideal. No contexto dos movimentos sociais negros, as primeiras ações em direção a construção de uma identidade negra própria, que ressaltasse sua especificidade cultural e valorizasse sua estética, partiram do Teatro Experimental Negro (TEN), em meados da década de 1940.

Idealizado, fundado e dirigido por Abdias do Nascimento, antigo integrante da FNB, o TEN tinha como objetivo a valorização do negro através do teatro. Sua proposta era promover a cidadania do ator negro, recrutado entre favelados, empregadas doméstica, operários e modestos funcionários públicos, através de sua alfabetização. Os textos interpretados falavam do negro, sua cultura e formas de vida. O TEN foi um dos primeiros a promover um concurso de beleza negra, valorizando uma estética até então associada ao feio ou ao ruim.

A educação também estava no centro da preocupação desse movimento. Na coluna “Nosso Programa” da primeira edição do jornal *O Quilombo: vida, problemas e aspirações do negro*⁴, Abdias do Nascimento escreveu que era necessário “lutar para que, enquanto não for gratuito o ensino em todos os graus, sejam admitidos estudantes negros, como pensionistas do Estado, em todos os estabelecimentos particulares e oficiais de ensino secundário e superior do País, inclusive nos estabelecimentos militares” (Apud Santos, 2005:23). A escolarização formal continuava sendo vista como principal forma de ascensão para o negro.

Foi no final da década de 1970 que as demandas dos movimentos negros se intensificaram em relação às reivindicações na esfera educacional, principalmente após o surgimento do Movimento Negro Unificado (MNU), em 1978.

A agenda do MNU, no que concerne a educação, contemplava basicamente demandas como a não discriminação racial e veiculação de idéias racistas nas escolas, melhores condições de acesso ao ensino à comunidade negra, reformulação dos currículos escolares visando à valorização do papel do negro na História do Brasil e a introdução de matérias como História da África e línguas africanas, e a participação dos negros na elaboração dos currículos em todos os níveis e órgãos escolares (Santos 2005).

⁴ *O Quilombo* foi um jornal editado por Abdias do Nascimento entre os anos de 1948 e 1951. Seu objetivo era divulgar as idéias do TEN para a opinião publica em geral. Para mais informações ver Nascimento, 2004.

Mas o Brasil vivia um período político conturbando, marcado pela ditadura militar que sufocava os movimentos sociais, e embora no âmbito acadêmico, e até mesmo em alguns setores da cultura nacional como a música, o teatro e a literatura, o ideal de democracia racial já havia sido desconstruído e passava-se por um período de denúncia do racismo, no plano oficial das políticas públicas e no senso comum da sociedade brasileira esse ideal ainda era muito forte, não ocorrendo mudanças significativas em direção às reivindicações do MNU.

A situação começa a se alterar na década de 1980. Com a redemocratização do país, as reivindicações dos movimentos sociais negros ganham certo espaço no movimento da nova constituinte. Nesse contexto, para combater o racismo os movimentos políticos negros adotam uma posição diferenciada em relação à anterior, não se trata apenas de denúncia e busca de igualdade de condições dentro de uma sociedade de classes, mas uma “política de afirmação”, ou seja, o reconhecimento de que a sociedade brasileira é composta por uma população racial e culturalmente diferenciada e a afirmação da importância dos afro-brasileiros na construção da nação brasileira.

A política de afirmação envolve, não só o reconhecimento da especificidade racial e cultural do negro, como também a construção de uma identidade negra, a inclusão dessa população como cidadãos, afirmação dos direitos civis negros, e a política de redistribuição, ou seja, a política de cotas dentro de uma lógica de reparação aos séculos de exclusão sofrida pelos negros.

A educação reaparece como elemento central para os movimentos sociais negros dessa época. Estudos científicos desenvolvidos na área da pedagogia e ciências sociais, em especial os trabalhos de Hasenbalg e Hasenbalg e Silva (1979 e 1988), denunciaram a realidade de exclusão vivida pelo negro dentro da escola. Esses estudos demonstraram como a experiência escolar era uma forma de dominação sobre o negro, nunca representado nos conteúdos estudados. A proposta, então, era usar a diferença como fundamento da pedagogia, e baseados em experiências concretas, os militantes negros vão propor uma reforma no sistema de ensino e a adoção do ensino de história da África e dos Afro-brasileiros como conteúdo obrigatório.

No plano oficial, essas reivindicações estiveram presentes durante a constituinte. Foi criada uma subcomissão chamada “Negros, Populações Indígenas, Deficientes e Minorias” no interior da comissão de “Ordem Social”. No âmbito da subcomissão, as reivindicações do movimento negro na área da educação foram aceitas, e o projeto inicial previa que “A educação versará sobre a igualdade dos sexos, a luta contra o racismo e todas as formas de discriminação, e afirmará as características multiculturais e pluriétnicas do povo Brasileiro” (Maillet 2006, 56). Porém, o texto final ficou mais ambíguo, por exemplo, a obrigatoriedade

do ensino da história da população negra, reivindicado no projeto original desaparece, dando lugar à seguinte construção: “O ensino de História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias formadoras do povo brasileiro”. (Maillet, 2006:56)

Passado o período da Constituinte, o movimento negro se volta para a discussão da nova Lei de Diretrizes e Bases para a Educação, na tentativa de incluir aquilo que não conseguiu anteriormente.

Mas uma vez as pretensões do movimento são frustradas. Quando o projeto da LDB passou pelo senado, a então senadora Benedita da Silva tentou incluir a obrigatoriedade do ensino de história das populações negras, mas a evolução em relação ao texto constitucional foi mínima, e o artigo 26 da LDB ficou assim:

“O ensino de história do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias na formação da população brasileira, especialmente as matrizes indígenas, africanas e européias” (LDB apud Maillet, 2006).

A década de 1990 marca uma mudança significativa na relação do movimento negro com o Estado. Em 1995, ano da comemoração de 300 anos da morte de Zumbi, foi realizada em Brasília a “Marcha Zumbi dos Palmares contra o racismo, pela cidadania e pela vida”. Nesse evento, representantes do movimento entregaram ao presidente da época, Fernando Henrique Cardoso, uma série de reivindicações, dentre elas a implementação da Convenção sobre a eliminação da discriminação racial no ensino, o monitoramento dos livros didáticos, manuais escolares e programas educativos controlados pela União, o desenvolvimento de programas permanentes de treinamento de professores e educadores que os habilite a tratar adequadamente com a diversidade racial, identificar as práticas discriminatórias presentes na escola e o impacto destas na evasão e repetência das crianças negras (Santos, 2005).

A repercussão das mobilizações ocorridas em todo o Brasil, e em especial da “Marcha”, levou o governo brasileiro, na figura do presidente Fernando Henrique Cardoso, a reconhecer oficialmente, pela primeira vez, a existência do racismo. No plano das políticas públicas de educação, em 1997, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) definiram a pluralidade cultural como tema transversal do currículo oficial, e no ano seguinte foi acrescentada ao Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) a recomendação da inclusão nos livros didáticos de textos e imagens que valorizassem a pluralidade cultural e racial brasileira, abrindo espaço para os negros e indígenas.

Paralelamente aos esforços no plano federal, desde o início da década de 1990, por pressão dos movimentos sociais negros locais, alguns estados e municípios já haviam

promulgado leis locais que tornavam obrigatório o ensino de história da África e Cultura Afro-brasileira, como é o caso da Bahia, de Terezina, Belo Horizonte, entre outros. Em janeiro de 2003, o presidente da República, Luis Inácio Lula da Silva, promulga a lei 10.639, alterando a LDB de 1996, tornando obrigatório o Ensino de História da África e Cultura Afro-brasileira, acatando nacionalmente uma reivindicação do movimento negro desde a Assembléia Constituinte da década de 80.

A lei 10.639/2003 possui os seguintes artigos:

ART. 1º - A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida dos seguintes artigos. 26-A, 79-A e 79-B:

Art. 26-A Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§ 1º - O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§ 2º - Os Conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileira.

Art. 79-A (VETADO)

Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como “Dia Nacional da Consciência Negra”.

Essa lei foi considerada pelo movimento negro uma importante vitória na luta por políticas de ações afirmativas. Após sua promulgação, o Conselho Nacional de Educação (CNE) elaborou as “Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana”. O texto dessas diretrizes pode ser dividido em três partes, na primeira ele recupera o histórico de exclusão do negro na sociedade brasileira, principalmente reforçando a dificuldade de acesso à educação formal e como a ausência de conteúdo sobre a África, a história da população negra no Brasil e sua importância na formação da nação são fatores que auxiliam na perpetuação de um ideal de “branquitude” na sociedade brasileira e impede que o aluno negro se sinta representado e tenha conhecimento e orgulho de sua história.

Na segunda parte, o texto define o que está se entendendo quando se fala de relações Étnico-raciais positivas, e expõe de forma ampla e, muitas vezes vaga, sobre o quê os conteúdos deverão abordar. A terceira parte o texto, também de forma vaga, regulamenta as responsabilidades de cada um – governo, instituições de ensino e professores – na implantação dessa lei.

O texto vago da lei e das diretrizes sofreu algumas críticas por falhar em pontos estratégicos de ação. Santos consegue sintetizar bem as críticas feitas:

“A legislação federal, segundo o nosso entendimento, é bem genérica e não se preocupa com a implementação adequada do ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira. Ela não estabelece metas para implementação da lei, não se refere à necessidade de qualificar os professores dos ensinos fundamental e médio para ministrarem as disciplinas referentes à Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, menos ainda, o que é grave segundo nosso entendimento, à necessidade de as universidades reformulem os seus programas de ensino e/ou cursos de graduação, especialmente os de licenciatura, para formarem professores aptos a ministrarem ensino sobre História e Cultura Afro- Brasileira. Ao que parece, a lei federal, indiretamente, joga a responsabilidade do ensino supracitado para os professores. Ou seja, vai depender da vontade e dos esforços destes para que o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira seja ministrado em sala de aula. Essa lei também não indica qual é o órgão responsável pela implementação adequada da mesma, bem como, em certo sentido, limita o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira às áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras”. (Santos, 2005:33)

Quando o terreiro aparece na educação

Desde a promulgação da lei, em janeiro de 2003, percebe-se uma movimentação intensa no mercado editorial com a publicação de livros didáticos, paradidáticos, coletâneas e trabalhos acadêmicos sobre a questão racial, a história da África e a cultura afro-brasileira.

Podemos classificar essa produção em duas categorias distintas. A oficial, composta por publicações que foram, de alguma forma, subvencionadas ou contratadas pelo Ministério da Educação (MEC), e por outro lado, a de iniciativa privada, com publicações de livros didáticos e paradidáticos voltados tanto para o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), visando torna-se um livro aprovado e adotado pela rede pública de ensino, e livros de valores comerciais mais elevados, que por isso circulam com mais facilidade nos ambientes de ensino privado, principalmente àqueles voltados para as classes mais abastadas.

Boa parte do material produzido oficialmente está disponível na internet, no portal do MEC, e as escolas interessadas também podem solicitar uma versão impressa ao ministério ou a suas secretarias.

Além dos livros, também entramos em contato com material pedagógico produzido em parceria da iniciativa pública com a privada. Composto de uma série de programas exibidos no canal a cabo voltado para a educação, o “Canal Futura”, esse material foi reunido sob o nome “A cor da cultura” e transformado em kit disponível tanto via internet, quanto impresso, às escolas interessadas.

Segue abaixo a análise de quatro materiais, um livro de orientação pedagógica produzido pelo MEC no intuito de auxiliar a implantação da lei e dois livros paradidáticos produzidos por importantes intelectuais da área de estudos de história da África e de relações raciais. Um desses livros ganhou o prêmio Jabuti de melhor livro paradidático e o selo altamente recomendável da Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil (FNLIJ), o outro foi publicado pela Ação Educativa (uma organização não governamental fundada em 1994, com o objetivo de promover os direitos educativos e da juventude, focada na justiça social, a democracia participativa e o desenvolvimento sustentável do país). E do kit “A cor da Cultura”.

Entre os anos de 2004 e 2005, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) promoveu uma série de jornadas, realizadas nas cidades de Salvador, Belo Horizonte, Florianópolis e Brasília, com o intuito de reunir vários pesquisadores sobre os níveis de ensino infantil, fundamental, médio e superior, a fim de que se discutisse propostas pedagógicas para a implantação da lei 10.639/2003. Em 2006, a secretaria publicou o livro “Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais” como resultado dessas jornadas de trabalho.

O livro se divide em sete capítulos, o primeiro trata da Educação Infantil, o segundo do Ensino Fundamental, o terceiro do Ensino Médio, o próximo sobre a Educação de Jovens e Adultos, o quinto sobre as Licenciaturas, o sexto sobre a Educação Quilombola e o último apresenta sugestões de atividades que podem ser desenvolvidas nas salas de aula.

O livro tem uma proposta bem ampla, é dirigido especialmente para o professor e visa compreender a questão em todos os níveis de ensino. De uma maneira geral, ele apresenta as peculiaridades encontradas em cada nível de ensino, os desafios de trabalhar com a questão étnico-racial em cada faixa etária e de escolaridade e a necessidade de formação de professores conscientes desses problemas. Outro elemento muito peculiar nesse livro é seu esforço para esclarecer alguns conceitos e definir o que se pensa sobre cultura afro-brasileira, ou melhor, quais elementos devem ser mobilizados e seus significados. Nesse sentido, há no final da publicação um glossário que define o que se entende sobre os conceitos de

ancestralidade, corporalidade, corpo, afrodescendentes, memória, circularidade, etnia, africanidade, cultura negra entre outros.

O livro *O negro no Brasil de Hoje*, da Coleção *ParaEntender*, publicada pela Ação Educativa, encontra-se na categoria dos livros paradidáticos⁵ que abordam a temática das relações étnico-raciais.

Dividido em sete capítulos, o livro introduz a questão a partir do questionamento sobre “o Brasil, o que é afinal”, apresentando o país como fruto de um encontro de culturas e civilizações e mostrando quem eram os africanos que vieram para o Brasil e o tráfico de escravos. O segundo capítulo do livro aborda a África como um continente berço de diversas civilizações, desde a antiguidade, com o Egito, passando pelos reinos africanos entre os séculos X e XVI, explorando aspectos de suas organizações sociais, expressões culturais e valores civilizatórios.

No terceiro capítulo o livro volta para o Brasil, apresentando a resistência do negro à escravidão. O tema abordado versa sobre os quilombos, muitas páginas são destinadas para contar a história do Quilombo dos Palmares, aspectos da organização da comunidade, sua relação comercial com os pequenos comerciantes e agricultores da região, seus líderes, em especial Gangazumba e Zumbi.

Dando seqüência aos episódios de resistência, o autores apresentam a Revolta dos Malês, e no último tópico do capítulo mostra outros movimentos de resistência em outros estados do país.

Nos capítulos seguintes são episódios do século XX e XXI que entram em foco. A resistência pós-abolição e luta contra a discriminação racial a partir de textos sobre a Revolta da Chibata, A Frente Negra Brasileira, O Teatro Experimental do Negro e o movimento de mulheres negras, que soma o gênero à questão racial.

O quinto capítulo é sobre a produção artística e cultural dos negros no Brasil. A cultura aqui é apresentada como uma arma de resistência e consolidação de uma identidade, o

⁵ O livro paradidático é aquele “cuja matéria ou linguagem (via de regra, narrativa) resulta da fusão de duas intenções básicas: ensinar e divertir. Dependendo da orientação do professor ou da escola, pode ser utilizado em atividades dentro ou fora do horário escolar. O livro paradidático pode assumir duas formas: lúdica ou conceitual. O paradidático lúdico, como o próprio nome indica, é o que transmite informações através do jogo, propondo atividades ou experiências que estimulam as três esferas de vivências do ser: a das sensações (geradas pelos cinco sentidos: visão, audição, tato, olfato, paladar); a das emoções (sentimentos de prazer, alegria, medo, etc.) e a da razão (inteligência, capacidade de pensar, analisar, avaliar, refletir, escolher, sintetizar, etc.). O paradidático conceitual tem claro objetivo pedagógico (pode ser usado como complementação de informações no âmbito das disciplinas de História, Geografia, Matemática, Ciências, etc.). O que o diferencia do didático é o uso da linguagem ficcional, é a utilização do imaginário como suporte ou manipulação do conceitual.” (Coelho e Santana, 2008:3)

primeiro tópico desse capítulo apresenta as religiões afro-brasileiras, candomblé e umbanda, e o catolicismo negro representado na congada. O tópico seguinte é sobre a capoeira e a estética corporal e o último fala da música produzida pela juventude negra (rap e funk).

No penúltimo capítulo, o racismo entra em discussão, há uma preocupação dos autores em apresentar, de forma clara e numa linguagem acessível, conceitos das ciências sociais como raça, etnia, racismo, preconceito racial e etnocentrismo. Abordam também, no último tópico, as políticas de ação afirmativa e as mudanças que têm ocorrido na legislação brasileira em decorrência das reivindicações desse tipo de ação por parte do estado.

O último capítulo apresenta pequenas biografias de personagens negras importantes na história do Brasil. Tem como objetivo mostrar pessoas bem sucedidas individualmente como possibilidade de espelho, para o qual o jovem negro possa se mirar.

O livro não apresenta proposta de atividade em sala de aula, apenas textos informativos para professores e alunos. Há também muitas ilustrações e, principalmente, excertos de artigos e livros acadêmicos, de jornais ou letras de músicas como um material a mais para ser trabalhado em sala de aula.

Outro livro analisado foi *África e Brasil Africano* de Marina de Mello e Souza. Esse material possui um acabamento muito refinado de fotos, gravuras e mapas que podem ser utilizados pelos professores. E diferente do livro anterior, possui um suplemento de atividades com perguntas-chaves sobre os temas trabalhados em cada capítulo, para auxiliar a compreensão de seu conteúdo por parte do aluno.

Os temas abordados pelos capítulos desse livro são muito semelhantes àqueles abordados no anterior. A estrutura organizacional do conteúdo é muito parecida, porém o ponto de partida não é o Brasil, mas a própria África. O continente africano, em seus aspectos físicos e populacionais, é abordado no primeiro capítulo, em seguida o foco se volta para as sociedades africanas no período entre os séculos X e XVI, abordando suas formas de organização social, apresentados alguns reinos africanos importantes da época, a relação com o comércio e com o sobrenatural (magia e religião). O terceiro capítulo, ainda é sobre a África, e trata da questão do tráfico de escravos, mas restrito ao que acontecia no continente africano. É somente no quarto capítulo que o Brasil entra em cena, quando se fala dos africanos e seus descendentes no país (a escravidão no período colonial, de que partes da África vieram as pessoas que aqui se tornavam escravas, a relação conflituosa entre as diversas etnias africanas aqui e dos africanos com o negro já nascido aqui, e os movimentos de resistência à escravidão). Nesse capítulo há um tópico importante que são as formas que os africanos encontraram de manterem suas identidades e sua cultura numa situação em que

eram transformados em mercadoria. Nesse tópico, fala-se da reconstrução dos laços de parentesco e do companheirismo de trabalho, das religiões africanas no período da escravidão e do catolicismo negro.

O capítulo seguinte apresenta temas relacionados ao negro na sociedade brasileira contemporânea. Aborda-se os contatos com a África após a abolição, a questão da mestiçagem, os aspectos culturais afro-brasileiros e a luta contra o racismo.

No último capítulo volta-se a África para pensar a situação do continente após o tráfico de escravos, passando pelo período colonial e depois, pelo processo de descolonização do continente.

Além desses livros paradidáticos, trabalhamos também com o material pedagógico que compõem o kit do projeto “A Cor da Cultura”. Vale ressaltar aqui, que ainda não foi possível entrar em contato com o kit em si, pois não encontramos esse material em nenhuma escola até agora visitada, nem, ainda, foi possível disponibilizar um através do site do programa. Por outro lado, nesse mesmo site, parte do material está disponível, como por exemplo, a sinopse dos programas e os conceitos adotados pelos idealizadores dos mesmos. Esse material que foi analisado até o momento.

O projeto “A cor da cultura” se divide em quatro grandes grupos, o primeiro foi denominado “Ação”. Composto de 4 episódios, retrata iniciativas de ação afirmativa por parte de organismos não-governamentais que estão focados na população afro-descendente, como o Olodum, em Salvador.

“Nossos heróis” são 30 interprogramas, de 2 minutos cada, que fala sobre a vida de personagens negras importantes, esses episódios são narrados por outras personalidades negras que estão vivas e que atuam na mesma área dos “heróis”, por exemplo, o episódio sobre a ialorixá Menininha do Gantois, é narrado por Mãe Carmen de Oxalá, filha mais nova de mãe Menininha, atual ialorixá do Gantois.

A terceira série de vídeos chama-se “Nota 10” e aborda experiências pedagógicas de sucessos na implantação da lei 10.639/2003 em algumas escolas públicas brasileiras. O objetivo dessa série é divulgar atividades que podem ser desenvolvidas em sala de aula. São cinco episódios cujos temas foram: a África no currículo escolar, Material didático, Igualdade de tratamento e oportunidade, Corpo e Religiosidade e Cultura.

“Mojubá”⁶ consiste em sete documentários sobre a experiência religiosa de matriz africana, os quilombos e outros valores civilizatórios afro-brasileiros presentes na cultura

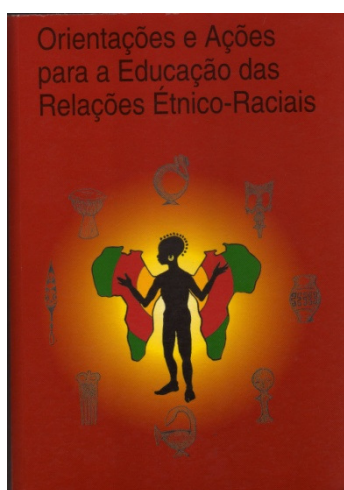
⁶ Mojubá é uma saudação em ioruba que nos terreiros de candomblé é usada como um pedido de licença.

nacional. Essa série foi pensada a partir de uma preocupação, presente entre os organizadores do projeto, com a violência e a intolerância religiosa.

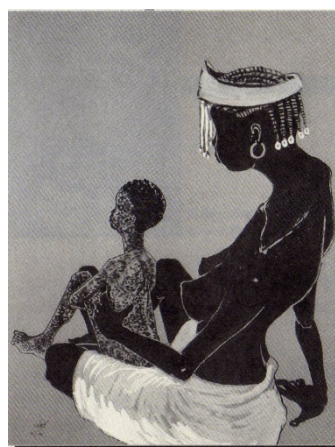
As religiões afro-brasileiras estão numa posição paradoxal dentro desse universo do ensino de história da África e cultura afro-brasileira, ao mesmo tempo em que são freqüentemente mobilizadas para caracterizar uma identidade cultural diferenciada, uma visão de mundo *suis generis*, um instrumento de resistência do negro à situação de opressão, ela vive uma quase invisibilidade em sala de aula.

Em todos os materiais didáticos até o momento analisados aparecem referências à umbanda e ao candomblé. No livro “Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais”, reproduções de quadros são usadas para representar os conteúdos que serão discutidos nos capítulos, alguns desses quadros trazem a representações dos orixás e evocam qualidades dessas entidades para exprimirem valores. Por exemplo, abrindo o capítulo sobre educação infantil tem um quadro de Oxum (fig.2), representando a afetuosidade da mãe. Nesse capítulo, os autores trabalham a questão da família e do afeto na escolarização das crianças.

Ogum e Iansã, orixás guerreiros, são utilizados para convocar os professores à luta contra o racismo, na contra capa do livro (fig.3). E abrindo o capítulo que apresenta o texto das diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura afro-brasileira há um quadro intitulado “Fome de tudo (Oxóssi)” (fig.4), vale lembrar que Oxóssi é o orixá das caça e para os adeptos do candomblé ele representa a fartura de alimentos, a fome do quadro pode estar se referindo, não a falta de comida, mas de conhecimento sobre a cultura afro-brasileira, e é isso que o orixá nos oferece em forma de comida.

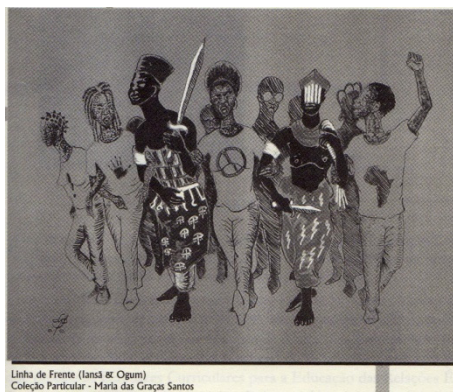


(Fig.1)

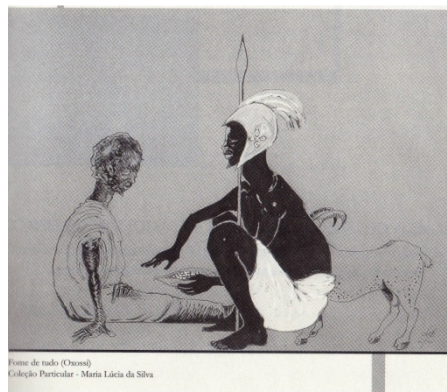


Maternidade (Oxum)
Acervo do artista

(Fig.2)



(Fig.3)



(Fig.4)

Mas as referências às religiões afro-brasileira não estão só na iconografia. No mesmo livro, na parte da educação infantil, há um questionamento sobre a relação entre a religiosidade e a educação infantil. Sabe-se que por determinação da LDB a educação escolar é laica, ficando a cargo da família a orientação nesse sentido, porém muitas vezes a religião aparece no contexto escolar com um caráter doutrinário ou inibidor de outras expressões religiosas, no caso da educação infantil existem alguns conflitos nessa área, como por exemplo, na festa junina, quando são homenageados santos católicos e algumas famílias não deixam seus filhos participarem por comungarem outra doutrina religiosa. Mas mesmo nesse caso, em relação às festividades católicas há certa tolerância, ou respeitabilidade, que as religiões de matriz africana não têm, ficando as crianças de famílias adeptas dessas religiões impedidas de expressarem sua fé.

A orientação é que as práticas pedagógicas permitam o diálogo e estimulem o respeito à diversidade religiosa.

Outra chave possível de articulação da religião que aparece nesse livro diz respeito à religiosidade como local de construção de uma identidade ligada à tradição, mais especificamente é o princípio de ancestralidade que está em jogo aqui. A ancestralidade é um valor da cosmovisão africana que se propõe recuperar aqui, e esse valor se encontra em espaços tradicionais de manifestação da cultura popular negra, entre eles o terreiro.

“Ao enfatizar o ensino de história e cultura africanas e afro-brasileiras, os princípios norteadores de uma educação anti-racista têm nas comunidades de terreiros, folias de reis, maracatus, tambor de crioula, entre outras manifestações folclóricas, aspectos fundamentais para estabelecer os vínculos com a ancestralidade no que se refere a lugares de constituições de identidades” (SECAD, 2006:88)

Nos livros *O Negro no Brasil de Hoje* e *África e Brasil Africano*, as religiões afro-brasileiras também ocupam papel de destaque. Elas aparecem como elemento cultural importante nas sociedades africanas, explicando a relação do mundo natural como o sobrenatural, e como exemplo de uma experiência religiosa diferente da européia, pois não haveria separação entre religião e magia, como explica Souza no tópico “O sobrenatural” de seu livro. (Souza, 2005:44)

Outra chave é como elemento de reconstrução de uma identidade na situação de escravidão, ou ainda como instrumento de resistência cultural, como mostram Munanga e Gomes (2006). Por fim, elas também são trabalhadas como expressões da cultura afro-brasileira, na chave da herança cultural.

Assim como no livro anterior, a iconografia desses dois livros é muito bem explorada e a partir dela é possível trabalhar com os alunos a riqueza simbólica dessas expressões religiosas, como caminho para desfazer a imagem de magia negra e feitiçaria.

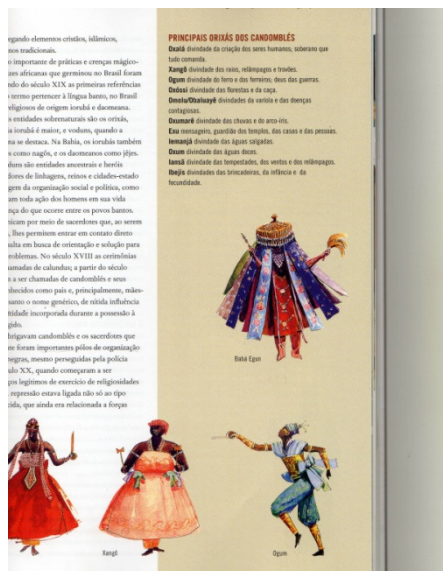
Seguem abaixo as imagens presentes nesses dois livros. São reproduções das figuras dos orixás, fotos de altares, instrumentos musicais usados nos cultos, entre outros.



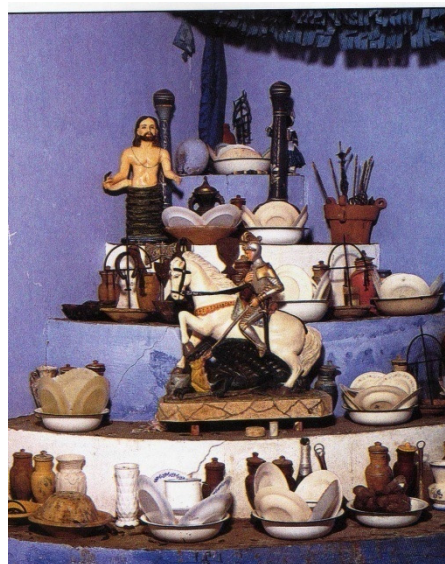
(Fig. 5)



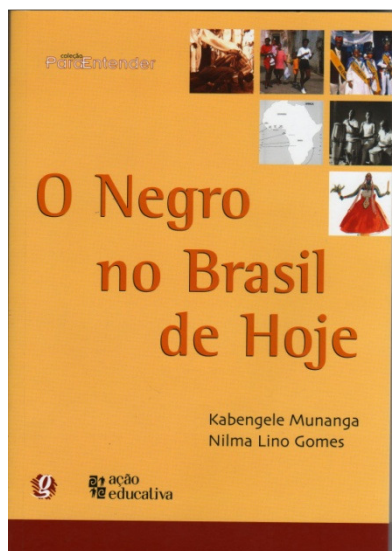
(Fig. 6)



(Fig.7)



(Fig.8)



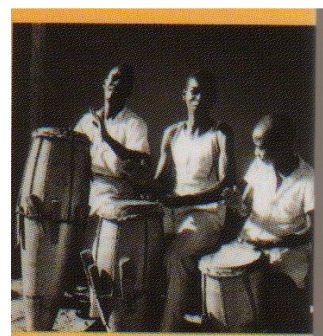
(Fig.9)



(Fig.10)



(Fig.11)



(Fig.12)

Ainda no livro *O Negro no Brasil de hoje*, há um texto específico sobre as perseguições que as religiões de matriz africana sofreram e ainda sofrem no Brasil. Os autores se questionam se essa perseguição é fruto da intolerância religiosa ou mais uma faceta do

racismo brasileiro. Essa chave da intolerância religiosa é muito importante e nos remete a outro material didático que é o kit da “Cor da Cultura”. Como já foi dito, não nos foi possível ver os programas, mas sabemos pelo texto de introdução ao projeto que há uma preocupação explícita com a violência, simbólica e física, que a intolerância religiosa tem atingido os terreiros nos dias de hoje⁷, e que é necessário fazer algo para mudar a imagem negativa dessas religiões. Por isso criaram a série “Mojubá”, e duas importantes ialorixás, Mãe Menininha e Mãe Aninha, foram listada entre os “heróis” afro-brasileiros.

Se no material didático o candomblé e a umbanda aparecem ricamente, na sala de aula não acontece o mesmo. A única experiência concreta em que vimos o tema ser trabalhado em sala de aula foi numa escola particular localizada no bairro de Vila Madalena, em São Paulo, porém essa experiência precisa ser contextualizada.

O professor da disciplina de sociologia é antropólogo, formado pela USP e antes de se tornar professor no ensino médio, já acompanhava o desenvolvimento dessa pesquisa. Foi exatamente o contato anterior com a pesquisadora que o influenciou a trabalhar com a religiosidade afro-brasileira em sala de aula. Mas se por um lado há a influência direta dessa pesquisa na determinação de que esse tema fosse trabalhado nessa escola, por outro há o fato de que o programa de aula passou pela aprovação da coordenação pedagógica dessa escola, e os impactos que teve nos alunos.

Chamou nossa atenção a tranquilidade com que os alunos receberam o conteúdo das aulas sobre o candomblé. Não houve questionamento sobre porque estarem estudando esse tema, não houve manifestação de descontentamento com o assunto, pelo contrário, o tema despertou a curiosidade das pessoas e algumas se sentiram a vontade para declarar que suas famílias freqüentam terreiros. Ainda mais, alguns alunos, para realizarem o trabalho final da matéria, foram aos terreiros de umbanda e candomblé e entrevistaram filhos de santos.

Cabe aqui questionar por que um assunto que sequer foi mencionado nas outras escolas, e há casos até do seu silenciamento⁸, foi tão bem recebido nessa escola.

Uma das hipóteses possível está na postura do professor que procurou trabalhar com o tema de uma forma respeitosa, desmistificando a demonização dessas religiões. Embora caiba aqui uma ressalva, o professor não é um especialista em estudos das religiões afro-brasileiras, e talvez por isso, acabou optando por apresentar essas religiões pelas suas características que

⁷ Para maiores informações ver Silva, Vagner Gonçalves (org). *Intolerância religiosa: impactos do neopentecostalismo no campo religioso afro-brasileiro*. São Paulo, Edusp, 2007.

⁸ Durante seminários sobre racismo e educação promovidos, em novembro de 2007, pelo SIPEEM – Sindicato dos Profissionais em Educação no Ensino Municipal de São Paulo - foram relatados alguns casos de intolerância religiosa ocorridos em salas de aula na cidade de São Paulo.

mais se aproximam do exótico, valendo-se de imagens de orixás estilizadas e curiosidades sobre as entidades como suas comidas preferidas, suas cores, suas saudações, entre outras. Em momento algum o professor optou, por exemplo, em apresentar a estrutura organizacional dessas religiões, os espaços físicos onde se realizam os rituais, nem sua liturgia, uma opção que muito provavelmente evitaria o risco da exotização desses cultos.

Outra hipótese possível é que a curiosidade apareceu tão forte exatamente por ser apresentada de forma exótica aos olhos dos alunos. Essa curiosidade possibilitou o aprendizado e a construção de um espaço em que aos alunos cujas famílias são adeptas dessas religiões que se sentiram representados.

Resta-nos descobrir, com o prosseguimento da pesquisa, se o candomblé e a umbanda também aparecem nas aulas de história dessa escola, pois nesse caso não haveria influência direta dessa pesquisa.

No momento atual em que se encontra a pesquisa podemos assinalar que o contraste entre a farta presença das religiões afro-brasileiras nos materiais didáticos e sua ausência na sala de aula sugere ruídos. Tudo indica que esses ruídos estão relacionados às tensões produzidas no ensino e aprendizado de valores vistos simultaneamente como “religiosos” e “símbolos culturais étnicos”, a serem mobilizados na constituição de identidades diferenciais.

Bibliografia

- AGIER, Michel. 2003. “Exu e o Diabo em ruas de carnaval: as identidades negras em questão (Brasil, Colômbia)”. In: BIRMAN, Patrícia (org). *Religião e Espaço Público*. São Paulo, Attar.
- AMARAL, Rita. 2002. *Xirê! O modo de crer e de viver no candomblé*. Rio de Janeiro. Pallas.
- APOSTILA. 2004. *São Paulo Educando pela diferença para a igualdade*. NEAB/UFSCar. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo.
- AQUINO, Júlio Groppa (org). 1998. *Diferenças e preconceitos na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo, Summus Editorial.
- BARBOSA, Irene Maria Ferreira. 1997. *Enfrentando Preconceitos*. Campinas, CMU/Unicamp.
- CAPELO, Maria Regina C. 2003. “Diversidade sociocultural na escola e a dialética da exclusão/inclusão”. In: GUSMÃO, Neusa Maria M de (org). *Diversidade, cultura e educação: olhares cruzados*. São Paulo, Biruta.

- CAVALLEIRO, Eliane. 2000. *Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil*. São Paulo, Contexto.
- CHAVES, Rita; SECCO, Carmen e MACÊDO, Tânia. 2003. *Brasil/África: como se o mar fosse mentira*. Maputo, Imprensa Universitária UEM.
- COELHO, Nelly Novaes e SANTANA, Juliana S. Loyola. A educação ambiental na literatura infantil como formadora de consciência de mundo. Disponível em <www.ecoar.org.br/avaliando2/downloads/EA6-Literatura.doc>, consultado em 29/03/2008.
- FRY, Peter. 2005. *A persistência da raça*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira.
- GOMES, Antonio Luis. 1998. “Divisões da fé: as diferenças religiosas na escola”. In: AQUINO, Júlio Groppa (org). *Diferenças e Preconceito na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo, Editora Summus.
- GOMES, Nilma L. e Munanga, K. 2006. *O negro no Brasil de hoje*. São Paulo, Global Editora.
- GOMES, Nilma Lino. “Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão”. In: CAVALLEIRO, Eliane (org). *Educação Anti-racista: Caminhos abertos pela lei federal nº10.639/2003*. Coleção Educação para todos. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.
- GUIMBELLI, Emerson. 2003. “O ‘chute na santa’: blasfêmia e pluralismo religioso no Brasil”. In: BIRMAN, Patrícia (org). *Religião e Espaço Público*. São Paulo, Attar.
- GUSMÃO, Neusa Maria M. de. 2003. “O desafio da diversidade na escola”. In: GUSMÃO, Neusa Maria M de (org). *Diversidade, cultura e educação: olhares cruzados*. São Paulo, Biruta.
- HALL, Stuart. 2006. “A questão multicultural”. In: HALL, Stuart. *Da Diáspora: identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte, Editora da UFMG.
- _____. 2006. “Que ‘Negro’ é esse na cultura negra?”. In: HALL, Stuart. *Da Diáspora: identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte, Editora da UFMG.
- _____. 2000. “Quem precisa de identidade?”. In: *Identidade e Diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis, Vozes.
- HASENBALG, Carlos. 1979. *Discriminação e Desigualdade no Brasil*. Rio de Janeiro, Graal.
- _____. e SILVA, Nelson do Valle. 1988. *Estrutura social, mobilidade e raça*. Instituto Universitário de Pesquisa do Rio.
- MAILLET, Antoine. 2006. *Du débat politique à La salle de classe: Etude Du conflit de représentations autour de La question raciale au Brésil*. Mémoire de science politique, Institut d’Etude Politiques de Paris, mimeo.
- NASCIMENTO, Abdias do. “Teatro experimental do negro: trajetória e reflexões”. In: **Estudos Avançados**, São Paulo, v.18, n.50, 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010340142004000100019> . Acesso em: 15 de janeiro de 2008.
- NASCIMENTO, Elisa Larkin. 2001. “Sankofa: educação e identidade afrodescendente”. In: CAVALLEIRO, Eliane (org) *Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola*. São Paulo, Editora Summus.
- MUNANGA, Kabengele. (org). 2005. *Superando o racismo na sala de aula*. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade.
- _____. 1996. “As facetas de um racismo silenciado”. In: SCHWARCZ, Lilia M. e QUEIROZ, Renato (orgs). *Raça e diversidade*. São Paulo. Edusp.

- PEREIRA, João Baptista Borges. 1996. "O retorno do racismo". In: SCHWARCZ, Lilia M. e QUEIROZ, Renato (orgs). *Raça e diversidade*. São Paulo. Edusp.
- POUTIGNAT, Philippe e STREIFF-FENART, Jocelyne. 1997. *Teorias da Etnicidade*. São Paulo, Editora UNESP.
- ROMÃO, Jeruse. 2005. *História da educação do negro e outras histórias*. Coleção Educação para todos, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade.
- RAMOS, Marise Nogueira, ADÃO, Jorge Manuel e BARROS, Graciete Maria Nascimento (coord). 2003. *Diversidade na educação: reflexões e experiências*. Brasília, Secretaria de Educação Média e Tecnológica.
- SANSONE, Livio. 2004. *Negritude sem etnicidade*. Salvador/Rio de Janeiro, EDUFBA/Pallas.
- SANTOS, Sales Augusto. 2005. "A Lei 10.638/2003 como fruto da luta anti-racista do Movimento Negro". In: CAVALLEIRO, Eliane (org.). *Educação Anti-racista: Caminhos abertos pela lei federal nº10.639/2003*. Coleção Educação para todos. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade.
- SCHWARCZ, Lilia K. Moritz. 2001. "Dando nome às diferenças". In: SAMARA, Eni de Mesquita (org). *Racismo & Racistas: trajetória do pensamento racista no Brasil*. São Paulo, Humanitas FFLCH-USP.
- SECAD. 2006. *Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais*. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade.
- SILVA, Aracy L. 1999. "Uma 'antropologia da educação' no Brasil". In *Olhar*, São Carlos, nº1.
- SILVA, Nelson Fernando Inocêncio da. 2005. "Africanidade e Religiosidade: uma possibilidade de abordagem sobre as sagradas matrizes africanas na escola". In: CAVALLEIRO, Eliane (org). *Educação Anti-racista: Caminhos abertos pela lei federal nº10.639/2003*. Coleção Educação para todos. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade.
- SILVA, Nelson do Valle e HASENBALG. 1999 *Cor e estratificação social*. Rio de Janeiro, Editora Contra Capa.
- SILVA, Paula Cristina da. 1997. "Educação pluricultural e anti-racista em Salvador: algumas experiências nos anos 80 e 90". In: *Educação e os afro-brasileiros: trajetórias, identidade e alternativas*. Programa a Cor da Bahia, Novos Toques.
- SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e BARBOSA, Lucia Maria de A. (orgs). 1997. *O pensamento negro em educação no Brasil*. São Carlos, Editora da UFSCar.
- SILVA, Vagner Gonçalves (org). 2007. *Intolerância religiosa: impactos do neopentecostalismo no campo religioso afro-brasileiro*. São Paulo, Edusp.
- _____. 2002. "A construção e legitimação de um campo do saber acadêmico (1900-1960)" In. *Revista da USP*, nº 55, p.82-111, setembro/novembro.
- _____. 2000. *O Antropólogo e sua Magia. Trabalho de campo e texto etnográfico nas pesquisas antropológicas sobre as religiões afro-brasileiras*. São Paulo, EDUSP.
- _____. 1995. *Orixás da Metrópole*. Petrópolis, Vozes.
- _____. 1994. *Candomblé e Umbanda*. São Paulo, Ática.

- _____. & AMARAL, Rita. 2000 - *Religiões afro-brasileiras e Cultura Nacional*. Relatório de Pesquisa. São Paulo, FAPESP, (mimeo).
- _____. 1996. “Símbolos da herança africana: Por que candomblé”. In: SCHWARCZ, Lilia & REIS, Letícia (orgs.)- *Negras Imagens. Ensaio sobre escravidão e cultura*. São Paulo, Edusp e Estação Ciência, pp.195-209.
- SOUZA, Elisabeth Fernandes de. 2001. “Repercussões do discurso pedagógico sobre relações raciais no PCNs”. In: CAVALLEIRO, Eliane (org) *Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola*. São Paulo, Editora Summus.
- SOUZA, Marina de Mello. 2006. *África e Brasil Africano*. São Paulo, Ática.
- VALENTE, Ana Lúcia E. F. 2003. “Conhecimentos antropológicos nos parâmetros curriculares nacionais: para uma discussão sobre a pluralidade cultural”. In: GUSMÃO, Neusa Maria M de (org). *Diversidade, cultura e educação: olhares cruzados*. São Paulo, Biruta.

Fontes Digitais Consultada:

www.acordacultura.org.br/
<http://www.tvcultura.com.br/aloescola/estudosbrasileiros/povobrasileiro/index.htm>
<http://paginas.terra.com.br/esporte/grupocativeiro/>
www.mec.gov.br/
www.secad.to.gov.br
www.planalto.gov.br/seppir/