

# O ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA AFRICANA E INDÍGENA NO CURRÍCULO DA ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL PROFESSOR GERALDO COSTA<sup>1</sup>

Maria de Fátima de Sales Silva<sup>2</sup>

## INTRODUÇÃO

Tendo em vista a promulgação da lei 10.639/03 que promove a inclusão da história e cultura afro-brasileira e africana nos currículos de todas as escolas da educação básica e mais tarde sua revisão pela lei 11.645/08 no qual insere-se o elemento indígena, a nossa pesquisa, **O Ensino de História e Cultura Afro-brasileira, Africana e Indígena no Currículo da Escola Municipal de Ensino Fundamental Professor Geraldo Costa-2015/2016**, surge como uma forma de buscar identificar ou não, práticas pedagógicas para a valorização da cultura negra e indígena, de forma que os alunos se reconheçam como pertencentes a tal e entendam que essas culturas, além da branca, foram importantes na construção histórica da nação.

A pesquisa consistiu-se em fazer um mapeamento das práticas pedagógicas efetuadas pelos (as) professores (as) da Escola Municipal de Ensino Fundamental Geraldo Costa, localizada em Alagoa Grande, brejo paraibano, acerca da efetividade dos conteúdos de história e cultura africana, afro-brasileira e indígena. Buscamos conhecer a área de formação dos professores e também sua prática pedagógica, além de observar algumas questões, tais como: quando se trabalha a história e cultura africana, afro-brasileira e indígena, quais conteúdos e abordagens são recorrentes nas práticas dos professores? O fazer pedagógico é isolado ou norteado pelo projeto político pedagógico? Este contempla a educação para as relações étnico-raciais? Há um trabalho coletivo ou individual?

Torna-se pertinente buscar identificar elementos do fazer dos professores para a educação das relações étnico-raciais ao formular tais questionamentos, visto que trabalhar com a história e cultura afro-brasileira e indígena implica uma efetivação das leis 10.639/03 e 11.645/08 como política de ações afirmativas para as populações negras e indígenas no Brasil.

Embora ainda haja resistências no trato com os temas ligados a história e cultura afro-brasileira e indígena, fazendo com que esses sejam evitados na sala de aula por apresentarem questões consideradas sensíveis, como assim frisa Alberti (2013), a tendência é que a força das culturas consideradas negadas e silenciadas nos currículos escolares cresça ainda mais nos últimos anos e assim possam se tornar assuntos sempre debatidos e abordados de forma crítica nas escolas e não apenas como atividades pontuais, lúdicas e de caráter folclórico.

A pesquisa deu-se através de entrevistas gravadas, visto que nem um (a) dos (as) professores (as) se opôs a tal método. Usar esse método de pesquisa, tornou-se mais eficiente do que questionários, uma vez que possibilitou uma conversa simultânea na qual os docentes descreveram como realizam suas práticas pedagógicas, opinaram a respeito das leis e foram mais espontâneos, possibilitando assim, a percepção de elementos importantes para a pesquisa.

Podemos classificar em cinco etapas a formação do corpo da pesquisa: a 1ª etapa constituiu-se na separação do material teórico, ou seja, buscar na historiografia brasileira pesquisas e estudos que abordem o tema; na 2ª etapa, houve uma leitura dos estudos selecionados; na 3ª etapa, ocorreu visitas à escola, espaço da pesquisa, para observar o

---

<sup>1</sup> O seguinte artigo advém do Projeto de Iniciação Científica (PIBIC), **O Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena no Currículo da Escola Municipal de Ensino Fundamental Professor Geraldo Costa:2015-2016**, orientado e coordenado pelo professor Waldeci Ferreira Chagas, Departamento de História/UEPB/Campus Guarabira.

<sup>2</sup> Estudante do curso de História/UEPB/Campus Guarabira. Bolsista de Iniciação Científica. PIBIC/CNPq.

ambiente escolar e realizar a entrevista junto ao corpo docente; 4ª etapa, transcrever e analisar as entrevistas e por último elabora o relatório de pesquisa.

## **DIALOGANDO COM A TEORIA**

A Lei 10.639/003 juntamente com a 11.645/08, são frutos das conquistas do Movimento Negro e possibilitam que o currículo de todas as escolas da educação básica passe por transformações importantes no seu interior uma vez que os conhecimentos canonizados no currículo escolar apresentam um caráter monocultural de invisibilidade e silenciamento das pessoas negras e suas culturas. Para Alberti (2013) tais leis são instrumentos eficientes para o combate ao racismo no Brasil e pontua que o racismo é um problema social que envolve a todos e que por isso mesmo deve ser preocupação dos educadores (ALBERTI, 2013, p.28).

Nesse contexto, Alberti expõe a polarização que existe entorno da nossa história nacional, a ideia de uma sociedade mista, sem diferenças e de outro lado a ideia de que somos uma sociedade multicultural. Para essa autora, “chegamos num ponto em que essa polarização precisa ser antes discutida e trabalhada do que repetida. É hora de trazermos essa discussão para dentro da sala de aula, lançando um olhar sobre a história da constituição daquelas identidades cristalizadas de que fala Hebe Mattos, a “mestiça” e a “multicultural” (ALBERTI, 2013, p.33).

Como pode ser visto em Gomes (2012, p.7), a implementação das referidas leis gerou mudanças no campo da educação e no que diz respeito ao caráter epistemológico do currículo, visando a descolonização destes, e assim visibilize o multiculturalismo presente na sociedade e refletido nas escolas, o que dará voz a esse “outro” com quem se fala e de quem se fala. Para essa autora o campo educacional vem passando por transformações importantes no seu interior, uma vez que os conhecimentos canonizados no currículo escolar apresentam um caráter monocultural de invisibilidade e silenciamento das pessoas negras, indígenas e de suas culturas.

Diante disso Gomes (2012) cita a “pluralidade interna a ciência” e a “pluralidade externa da ciência” como um movimento de duas vertentes no qual o currículo estaria incluído. Essas vertentes são “compreendidas como dois conjuntos de epistemologias” e que procuram “a partir de diferentes perspectivas, responder as premissas culturais da diversidade e da globalização”. Essas duas perspectivas são abaladas e produzidas pelas “reflexões internas a ciência e pelas questões colocadas pelos sujeitos” organizados por movimentos sociais. Para essa autora “quanto mais se amplia o direito à educação, quanto mais se universaliza a educação básica e se democratiza o acesso ao ensino superior, mais entram para o espaço escolar sujeitos antes invisibilizados ou desconsiderados como sujeitos de conhecimento.” (GOMES, 2012, p.2). Uma vez que nesse espaço, surgem as indagações sobre a colonização curricular e as exigências de práticas emancipatórias e que dê visibilidade a esse “outro”, rompendo com o paradigma de conhecimento hegemônico que se torna dominante em detrimento de outra cultura e/ou povos.

Suas indagações sobre o currículo escolar e a prática pedagógica serão reflexões advindas do musical Besouro Cordão de Ouro “dirigido por João das Neves e apresentado no 4º FAN (Festival Internacional de Arte Negra) no dia 25 de Novembro de 2007”. (GOMES, 2012, p.3). Sobre a peça teatral realizada pelo FAN, essa autora nos narra que a partir da história do capoeirista Besouro Cordão de Ouro, a plateia aprendeu muito “do Brasil pós-abolicionista, da vida dos negros na Bahia, da luta e resistências negras, dos encontros e desencontros afetivos, da política e da organização da população negra” de forma artística, ritualística, didática e criativa.

Segundo o que discorre Gomes (2012), a peça possibilitou “uma excelente aula onde se enfatizou o conhecimento a cultura e a ação política”. Por que o FAN insere-se em um

contexto diferente daquele encontrado no campo educacional, ou seja, “um paradigma que não separa corporeidade, cognição, emoção, política e arte”, um paradigma sem hierarquia de saberes, de culturas e que compreende a existência de uma história de dominação cruel, exploração e colonização que deu origem a uma hierarquização epistemológica.

Para Alberti, as “questões sensíveis” é um dos motivos que impede que os temas ligados a história e cultura afro-brasileira e indígena, sejam abordados na sala de aula, ou até mesmo evitados. Diante disso, torna-se mais que necessário uma ruptura epistemológica e uma descolonização curricular para que assim as aulas apresentem características semelhantes a apresentação do FAN.

A tendência é que a força das culturas consideradas negadas e silenciadas nos currículos escolares cresça ainda mais nos últimos anos. Os ditos excluídos começam a agir e a exigirem mudanças ainda mais significativas no campo curricular e na prática docente, mudanças essas que valorizem as diversas culturas formadoras da história nacional, de tal modo que a cultura africana e a indígena seja vista de outro viés e não apenas pelo viés eurocêntrico colonizador.

Diante desse contexto, Gomes (2012, p.7) traz reflexões de como a questão racial é apresentada nos currículos escolares e também como o campo de formação de professores lida com essas rupturas. Trata-se de uma descolonização curricular e não uma africanização do currículo, ou seja, busca-se uma abordagem histórica contextualizada que tenha em pauta todas as culturas que fazem parte da formação da nação, uma vez que as culturas negra e indígena na escola são silenciadas, quando não, homogeneizadoras.

Sobre culturas silenciadas, um ponto interessante levantando por Gomes (2012, p.8) é que não se pode confundir esse silenciamento com o desconhecimento sobre o tema. Para ela, “é preciso colocá-lo no contexto do racismo ambíguo brasileiro e do mito da democracia racial e sua expressão na realidade social e escolar, ou seja, o silêncio parte-se de algo que se sabe, mas não se quer falar ou é impedido de falar.” (GOMES, 2012, p.8). Dessa forma a discriminação racial se faz presente na instituição escolar a partir do silenciamento ritualístico do professor.

A lei 10.639/003 vem para romper com esse silêncio e apresenta rupturas no campo curricular e epistemológico de ensino, tornando possível a “fala” daqueles considerados minorias, um diálogo intercultural emancipador, considerando a existência de um “outro” enquanto sujeito ativo.

Haja vista que as rupturas culturais e epistemológicas no contexto da lei 10.639/003 e a 11.645/08 modificam o fazer do professor, nos faz voltar os olhos para sua formação. Anseia-se por práticas pedagógicas que desfaça o nó uni cultural de colonização curricular e estabeleça meios para a valorização multicultural na sociedade e na sala de aula. No campo do currículo as mudanças são notadas na medida em que questões a respeito do currículo intercultural são postas em pauta.

Tendo em vista que para Alberti a história e cultura afro-brasileira e indígena encaixa-se no que ela chama de “temas sensíveis”, a autora descreve estratégias pedagógicas para trabalhar com tais assuntos em sala de aula, a começar pelo Holocausto, também considerado por ela um tema “sensível”.

Profissionais ao trabalhar com esse tema fazem de modo a contrapor a homogeneização do judeu como vítima, algo presente nos livros didáticos, colocando em xeque a imagem cristalizadas dos judeus. Pra isso “existem vários documentos escritos, fotografias, entrevistas que permitem aos alunos conhecer diferentes trajetórias, organizações familiares, formas de sociabilidade e de relação (ou não) com a religião”. (ALBERTI, 2013, p.36).

Da mesma forma deve ser o ensino sobre as culturas negras, quando em muitos casos são apresentando sempre como escravos passivos e presos no tempo, havendo sempre uma

associação a negro e escravo, deve-se contrapor o discurso imagético apresentado nos livros didáticos do escravo como vítima apanhando no pelourinho, à “imagem de experiências que mostrem africanos e seus descendentes como sujeitos históricos, mesmo que escravizados” (ALBERTI, 2013, p.36).

Como abordar os temas da escravidão ou o tráfico transatlântico sem traumatizar os alunos ou até mesmo sem ser um mero difusor de imagens de subjugação? “A escravidão deve ser estudada para que se perceba seu papel vital na criação do racismo.” (ALBERTI, 2013, p.40). Uma estratégia possível é apresentar a escravidão levando em consideração todo o seu contexto histórico ao decorrer dos séculos, é levar os alunos a uma reflexão e dissociação de “trabalho não livre”, “escravo” e “negro”, além de mostrar que não foram só os escravizados africanos que tiveram condições degradantes de vida, não minimizado a situação, mas apresentando outras situações da mesma época.

“Trabalhar com a diversidade de origens, as práticas sociais e implicações da escravidão africana e indígena e do tráfico transatlântico e com a percepção de que a história e a sociedade brasileiras foram decididas e profundamente marcadas pelos africanos e por seus descendentes, já permite afastar o risco da homogeneização presentes em ideias simplificadas a despeito d’o *escravo*.” (ALBERTI, 2013, p.44).

Quanto a efetivação da Lei 10.639/03 no espaço escolar, Gomes (2012, p.10) fala-nos que esta deve ser encarada como uma contribuição das lutas do movimento negro e incluída em todas as áreas do saber e não como um encaixe em disciplinas específicas ou vista como mais uma disciplina a ser encaixada na escola. Mas do que falar de uma mudança na história do Brasil o que se debate é a carência de uma mudança de âmbito mundial, uma mudança na história do mundo, história essa colonizadora, cheia de conflitos e embates de poder.

## **ARTICULAÇÃO DA TEORIA COM A PESQUISA: UM ESTUDO DE CASO**

A lei 10.639/003 fomenta mudanças importantes em ambiente escolar, tais mudanças apresentam-se de forma mais acentuada ou timidamente. Unida as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, essa lei apresenta caminhos necessários para uma nova reformulação nos currículos de formação docente, pois ao passo que professores conhecem a Lei e as Diretrizes, outros alegam desconhecem a História e a Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena apresentando, portanto um dos motivos de não trabalharem em sala de aula (CONCEIÇÃO, 2006).

Nessa teia de conhecimentos que se forma e se expandi é possível encontrar estereótipos historicamente construídos, o que faz com que professores/as se retraiam em questões que ainda permanecem firmes no imaginário social e que precisam ser desconstruídas, é o caso, por exemplo, da resistência de se trabalhar com as religiões de matriz africana e indígena.

Os terreiros de Candomblé e Umbanda são considerados também como uma forma de resistência, uma vez que foram desqualificados e perseguidos pela polícia no século XIX e tidos como antros de feitiçaria (MELO, 2012). Sobre essa questão, são pertinentes a considerações de Conceição (2006), visto levantar uma problemática interessante quanto à formação inicial de professores (as) no tocante a diversidade humana e ao preparo para a Educação das Relações Étnico-Raciais.

Questões levantadas acerca da formação inicial e/ou continuada dos professores, segue-se da premissa: de que maneira a formação docente irá se refletir na prática em sala de aula no que concerne a história e cultura africana, afro-brasileira e indígena? Trazendo essas

questões para a pesquisa realizada na Escola Municipal de Ensino Fundamental Geraldo Costa, localizada em Alagoa Grande, acrescento, o fazer pedagógico é isolado ou norteado pelo projeto político pedagógico e se este contempla a educação para as relações étnico-raciais? Há um trabalho coletivo ou individual de práticas continuadas ou pontuais?

A escola Geraldo Costa é uma escola de ensino infantil e fundamental I, então é fácil encontrar imagens e figuras infantis para caracterizar o espaço, no entanto, mais dentro das salas do que nos demais espaços da escola. Entretanto não é possível observar nas salas de aula nem uma imagem que nos lembre a cultura afro-brasileira e africana. As imagens de crianças presentes na sala são notadamente europeias e também apresentam características orientais, nada que esteja na realidade daquelas crianças, maioria negra. As únicas imagens de crianças negras foram encontradas nas portas de algumas salas.

Nesse contexto, Conceição salienta importância da preparação da sala de aula “onde todos sintam representados (as) e valorizados (as)”, pois é perceptível que a escola não ajuda na representação da diversidade étnica. As culturas consideradas minorias são invisibilizadas também no ambiente escolar.

Na dimensão das respostas obtidas, sobre como é abordado a cultura africana e afro-brasileira no espaço escolar, foi quase generalizante a fala acerca do filme Kiriku e a Feiticeira, maioria das turmas do horário da manhã viram o filme no dia em que estive na escola para a realização das entrevistas, realizada no mês de novembro do ano de 2015.

Sobre as atividades feitas depois da exibição do filme a professora do 4<sup>a</sup> ano debateu a respeito do racismo e etnias e embora trabalhe a produção textual dos filmes vistos em sala, em Kiriku ela apenas debateu oralmente. Pode se perceber na fala da professora que ela estimula muito a leitura de seus alunos, deixando-os livres na escolha dos livros para atividade em sala. Buscando identificar um ponto de partida do como se trabalha a cultura africana e afro-brasileira, a fala da professora foi bem sucinta: “A gente trabalha, assim, desde o descobrimento, né?!”

A professora do 1<sup>a</sup> ano também focalizou no filme de Kiriku:

*“No 1º ano a gente trabalha mais assim.. apresentação de vídeo, não só nessa semana (referindo-se a semana da consciência negra) tem uns trabalhos expostos, eu coloquei aquele filme Kiriku, a gente fez uma produçãozinha de texto. Trabalhamos também o outro filme... Azur e Azmar.”*

Mais adiante a professora narra como foi sua prática após a exibição do filme:

*“Primeiro a gente trabalha toda aquela parte oral, perguntando o que entenderam do filme e depois a parte escrita no outro dia, porque eles se cansam... O objetivo da gente é que eles entendem, assim, a discriminação que ainda existe, né com o negro! E a gente vê assim, até por parte deles que são crianças, não tem muito, assim, que comparado quando dizem que nas séries maiores a gente vê mais essa discriminação e com eles não, isso pelo menos é um ponto positivo é muito difícil uma criança discriminar a outra pela cor, eles são bem inocentes.”* (Depoimento da professora do 1º ano)

Neste ponto nos deparamos mais uma vez com um problema quanto a abordagem da cultura Afro-Brasileira na Educação Infantil. Mesmo que as crianças não entendam, na essência o significado de discriminação e preconceito é possível que haja uma repetição de discursos, seja esses advindos de meios de comunicação, de outros amigos ou até mesmo vindos de casa, uma criança não é imparcial a essas questões, o (pré) conceito pode ser construído gradativamente. Lembrando que a faixa etária do primeiro ano dessa escola é de 5, 6 e 7 anos aproximadamente.

Segundo Conceição (2006) os professores deste nível escolar têm dificuldades de trabalhar temas de origem africana acreditando ser impossível que crianças nesta faixa etária (3 a 4 anos) tenham algum tipo de preconceito. Outros educadores não sabem como tratar o tema na sala de aula, pois tiveram uma formação deficitária, sem falar nos livros didáticos, que tratam a cultura negra limitando-a apenas ao seu trabalho escravo no período colonial, sem mencionar as outras características que compõem o continente Africano.

A professora do 5º ano, no entanto trouxe para dentro da sala de aula o filme Besouro:

*“Então eu passei pros meus alunos o filme Besouro, onde ele retrata a vida lá na Bahia depois, 40 anos depois da escravidão mesmo nessa época eles continuavam sendo maltrados, escravizados. E tem o personagem principal, né, que é Besouro. Besouro é o mestre na capoeira, é o filme... Todo o desenrolar da história mostra né?! ele se defendendo contra o preconceito né?! a tirania dos fazendeiros.”* (Depoimento da professora do 5º ano)

Mas adiante a fala da professora gira em torno da atividade acerca do filme, é possível perceber uma valorização da leitura e da produção textual.

*“Ai a gente faz um... pede pra eles produziram um texto, entendeu?! A gente dá o roteiro e eles produzem o texto de acordo com o que eles viram, entendeu?! A gente faz uma produção de texto relacionado.”* (Depoimento da professora do 5º ano)

Quando foi perguntada acerca da cultura indígena, percebe que trata-se de um trabalho pontual, em certo mês do ano:

*“A gente trabalha, no período né, na data comemorativa a gente conversa eu gosto de contar contos indígenas pra eles, e eu sempre falo...eu acho assim que nos livros paradidáticos, que são esses livros que eles estão pegando lá na biblioteca pra lê... Eu acho que a gente trabalha um pouco...assim, sempre ta na literatura, né?!... a literatura, ela é bem vista, né?! nessa parte, sabe! que eles são nossos ancestrais, né! todo mundo sabe que a gente descende do indígena e do africano.”* (Depoimento da professora do 5º ano).

Fato também percebido na fala da professora do 1º ano:

*“Trabalhei em Abril, quando a gente fala do índio... no 1º ano a gente trabalha mais a parte de leitura e escrita, aí essas datas comemorativas a gente trabalha mas explorando a parte escrita e de leitura. Mas a gente sempre fala dos costumes indígenas, muito das nossas alimentações é herança dos índios, pedi pra eles fazerem pesquisas em casa trazer algum tipo de comida que eles comem aí daquela listinha falei... sobre assim, a macaxeira...tá entendendo?! Porque senão eles não entendem.”* (Depoimento da professora do 1º ano)

Sobre as populações indígenas, as considerações de Bittencourt (2013) tornam-se pertinentes. A autora em questão, vai analisar e apresentar a tradição historiográfica que se firmou por séculos nos livros didáticos de todos os níveis, tradição essa que quando não invisibilizava os povos indígenas, os apresentava cheios de signos estereotipados. Em produções historiográficas do período monárquico o estereótipo que mais recaiu sobre os indígenas foi o de Selvagens como na obra de Joaquim Manuel Macedo, “*Lições de História do Brasil* para o uso das escolas de instrução primária”, produzido na fase da monarquia, a população indígena é referenciada em dois capítulos ou seja, na Lição V e na Lição VI. Na Lição V, *O Brasil em Geral- O gentil do Brasil*, Macedo apresenta “a imensidão do território

brasileiro e suas riquezas” (BITTENCOURT, 2013,106) e em seguida apresenta de modo geral a vida do índio, o caracterizando principalmente de selvagem.

As sociedades indígenas foram renegadas, invisibilizadas na História “a série de estudos em torno da abolição da escravidão, nada informa sobre os indígenas” e o silêncio persiste até a fase da república (BITTENCOURT, 2013,131).

Durante muito tempo se firmou nos livros didáticos uma tradição que invisibilizava a presença das sociedades indígenas da história da nação. A abordagem dos temas ligados aos povos indígenas iniciou-se a partir do século XIX aos dias atuais, formavam-se “um conjunto disperso de conteúdos distribuídos nos diferentes níveis de escolarização” (BITTENCOURT, 2013, 101).

Nesse contexto, cumprir a lei 11.645/08 torna-se um ponto difícil para os professores uma vez que há a ausência de uma formação que possa garantir um ensino calcado nas reflexões acadêmicas (BITTENCOURT, 2013,131). Como nós lembrar Bittencourt (2013), a dita lei integra-se no que é proposto sobre a educação das relações étnico raciais explicitada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais de 17 de Julho de 2007, representam os esforços de determinados setores sociais para a superação de um imaginário que privilegia a branquidão, valorizando as raízes europeias da nossa cultura.

Quanto ao acervo literário de cunho afro-brasileiro e indígena da escola Geraldo Costa, encontra-se vários exemplares interessantes nos quais as relações raciais são tratadas, a exemplo de Nina África, O Senhor das Histórias, Abaré, Karu Taru: o pequeno pajé, Lendas da África Moderna, Viagem ao Mundo Indígena, Irmã-estrela e a Mulher que virou Urutau. Conceição frisa a importância da literatura infanto-juvenil, pois eles rompem com o “imaginário estereotipado do negro”, promovendo, no ambiente escolar, igualdade étnico-racial.

## **CONCLUSÕES PARCIAIS**

Embora já tenha se passado uma década da implementação da Lei 10.639/03 e oito anos da Lei 11.645/08 muitos discursos encontram-se enraizados na sociedade e devem ser desconstruídos. Percebemos isso quando um docente evita tratar das culturas indígenas e afro-brasileira por ser de certa religião, por acreditar que certa faixa etária de sua turma não é capaz de reproduzir ideias racistas, se faz silencioso diante das culturas participes da formação da nação.

As referidas leis vêm buscar garantir o direito de reconhecimento para as populações negras, como participes da formação cultural, social e econômica brasileira e deve ser estudada em todas as escolas da Educação Básica, desde as séries iniciais, pois assim desde cedo as crianças conheçam e se reconheçam inseridas dentro dessa cultura.

O docente tem uma participação de suma importância nesse processo pois será o mediador do conhecimento e junto com seus alunos, possibilitará a construção e expansão de novas teias de conhecimento no ambiente escolar, capaz de se expandir para além das fronteiras escolares, para tanto se faz necessário uma formação continuada para as relações étnico-raciais que dialogue e/ou transforme o currículo que as escolas mantêm, tornando-o crítico e incluyente.

Se o trabalhar com a história e cultura afro-brasileira é possível encontrar ainda muitas resistências e empecilhos, não obstante, foca-se muito no preconceito e racismo para com a pessoa negra, a cultura indígena encontra-se ainda envolta em um véu de ferro, tendo o 19 de abril, como dia de seu desvelamento.

## **REFERÊNCIAS**

ALBERTI, Verene. Algumas estratégias para o ensino de história e cultura afro-Brasileira, In: PEREIRA, Amílcar Araújo e MONTEIRO, Ana Maria (Orgs). **Ensino de História e Culturas Afro-Brasileiras e Indígenas**. Rio de Janeiro: Pallas, 2013.

BITTENCOURT, Circe Fernandes. História das populações indígenas na escola: memórias e esquecimentos. In: PEREIRA, Amílcar Araújo e MONTEIRO, Ana Maria (Orgs). **Ensino de História e Culturas Afro-Brasileiras e Indígenas**. Rio de Janeiro: Pallas, 2013.

GOMES, Nilma Lino. Relações Étnico-raciais, Educação e Descolonização dos Currículos. In: **Revista Currículo Sem Fronteira**, v.12, n.1, pp. 98-109, Jan/Abr 2012.  
<http://www.curriculosemfronteiras.org>.

MELO, Emerson. Memória e resistência na formação dos Terreiros de Candomblé. In: FELINTO, Renata (Org.). **Culturas Africanas e Afro-brasileiras em sala de aula: saberes para os professores e fazeres para os alunos: religiosidade, musicalidade, identidade e artes visuais**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012.

SANTOS, Milton Silva dos Santos. Afinal, o que são as religiões afro-brasileiras? In: FELINTO, Renata (org.). **Culturas Africanas e Afro-brasileiras em sala de aula: saberes para os professores e fazeres para os alunos: religiosidade, musicalidade, identidade e artes visuais**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012.