

REPRESENTAÇÕES DAS CULTURAS AFRICANAS E AFRO-BRASILEIRAS EM LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA

REPRESENTATIONS OF AFRO-BRAZILIAN AND AFRICAN CULTURES IN TEXTBOOKS OF HISTORY

Guilherme Paiva de Carvalho¹
Adriel Jonathas Fernandes Siqueira²

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo analisar as representações acerca das culturas afro-brasileira e africana em Livros Didáticos de História. Para tanto, toma como referência a análise de conteúdo. Considerando os dispositivos textuais, destacam-se as formas como são representadas as culturas afro-brasileiras e africanas. Apesar de alguns desenvolvimentos em relação às representações de negros e negras na construção da história e da cultura, pode-se notar que, mesmo com políticas voltadas para o reconhecimento da relevância das culturas africanas e afro-brasileiras para a formação social e cultural do Brasil, estereótipos e visões simplificadas ainda estão presentes nos livros didáticos utilizados pela rede pública da educação básica da cidade de Mossoró/RN.

Palavras-chave: livro didático. representações. cultura africana. cultura afro-brasileira.

ABSTRACT

The present article has the objective analysis the representations around the history, African and Afro-Brazilian cultures in textbooks of History. For that, we elaborate reviews of content in highlighted cases after floating and deep reading. When observing textual devices we can realize of what forms are represented the afro-descendants that makes part of our society and culture formation. Although some developments about representations of afro-descendant the history building, we can demonstrate that stereotypes and simplistic visions are still present in textbooks of the basic education network of Mossoró/RN.

Keywords: textbook. representations. African culture. Afro-Brazilian culture.

1 INTRODUÇÃO

Apesar de uma sociedade formada por encontros interculturais entre grupos étnicos nativos, europeus, africanos e asiáticos, predominou, no sistema educacional brasileiro — até praticamente o final do século XX — uma visão homogênea da cultura. A concepção da diversidade cultural como característica da sociedade brasileira começa a aparecer no

¹Possui graduação em Filosofia pela Universidade Federal do Piauí (1998), mestrado em Filosofia pela Universidade de Brasília (2002) e doutorado em Sociologia pela Universidade de Brasília (2009). Realizou, em 2007, Doutorado Sanduíche na Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa (UNL). É docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais e Humanas (PPGCISH/UERN) da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) e do Programa Interinstitucional de Pós-Graduação em Ensino (POSENSINO/UERN/UFERSA/IFRN).

² Mestrando em Ensino pelo Programa de Pós-Graduação Interinstitucional da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), do Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN) e da Universidade Federal Rural do Semiárido (UFERSA) e Graduado em Licenciatura em História pela UERN. Correio eletrônico: a.siqueira19@hotmail.com.

sistema normativo com a Constituição de 1988, repercutindo em políticas educacionais como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei 9.394/96, bem como nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), de 1997, e nas Leis 10.639/03 e 11.645/08, entre outras.

Alterando a LDB, a Lei 10.639/03 estabelece a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira nas instituições de ensino fundamental e médio das redes públicas e privadas. Nesse sentido, a presente investigação propõe uma análise acerca das representações dos grupos contemplados pela Lei 10.639/03, a qual inclui a história e as culturas africanas e afro-brasileiras “no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História” (BRASIL, 2003). A Lei 10.639/03 é incorporada pela Lei 11.645/08, que inclui a obrigatoriedade do estudo da cultura indígena.

Para o estudo, propomos analisar aspectos e agenciamentos, trazidos por livros didáticos, no recorte que se costuma chamar de História do Brasil. Os livros analisados foram utilizados em duas escolas públicas da cidade de Mossoró/RN. Como referência teórica, a análise se baseia no conceito de representações de Roger Chartier (1990).

Baseando-se em alguns dados podemos presumir que determinados grupos étnico-culturais da sociedade sofrem com as questões de acesso e permanência em diversas instituições de ensino. Segundo o último censo produzido pelo IBGE, em 2010, mais da metade da população brasileira é negra, um número equivalente a 51,1%³, e mesmo assim ainda continuamos assistindo a essa mesma maioria lutando por representatividade e espaço nas áreas políticas e educacionais. Segundo a United Nations Children’s Fund (UNICEF, 2009), 97% das crianças e adolescentes entre 7 e 14 anos estão matriculados na escola, o que representa, aproximadamente, 27 milhões de alunos e alunas. Desses 97% de matriculados, 2,4% ou 680 mil, estão fora da escola. E desse total de crianças, 66% ou 450 mil, são negros/as. Não é difícil concluir que, além da exclusão de classe, existe uma segregação racial no sistema educacional brasileiro que se reflete na desigualdade existente na sociedade.

Kabengele Munanga (2005, p. 16) ressalta que, “no processo de aprendizagem, deveríamos aceitar que a questão da memória coletiva, da história, da cultura e da identidade” de crianças e jovens afro-brasileiros, “apagadas no sistema educativo baseado

³ Esse dado está passando por críticas de algumas lideranças indígenas. A classificação da cor: parda, também sofre duras críticas acerca da diluição das diversas culturas indígenas em uma única cor. http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/caracteristicas_raciais/default_raciais.shtm.

no modelo eurocêntrico, oferece parcialmente a explicação desse elevado índice de repetência e evasão escolares”.

Ressaltando as características da perspectiva epistemológica colonial, autores como Frantz Fanon (2008) mostram que problemas como o preconceito, o racismo e a falta de representatividade, em geral, ocasionam processos psicológicos de interiorização da inferioridade. Esses problemas podem ser vistos como causas das ocorrências de fracasso escolar, abandono e/ou repetência. Por isso, entendemos como fundamental, que os materiais didáticos trabalhados na educação básica sejam reformulados. É necessário que os materiais didáticos considerem a diversidade cultural existente no Brasil, o combate ao racismo, preconceito, estereótipo e discriminação. No âmbito escolar, esses combates ainda se fazem necessários, pois não são raros os casos de professores/as que relatam casos de preconceito em suas respectivas escolas.

Nosso pensamento fundamenta-se em algumas reflexões sobre o processo de ensino e aprendizagem no espaço escolar, tendo em vista que este ainda serve como canal de práticas e sustentação do racismo e de formas de discriminação, onde os principais atingidos/as são os/as alunos/as negros/as. Com essas práticas discriminatórias, principalmente, em espaços que teoricamente deveriam difundir os aspectos da democracia e da equidade, notamos a desvalorização e a formação de estereótipos e estigmas sobre determinados grupos étnico-culturais.

Repensamos esses espaços por meio dos Livros Didáticos, visando o rompimento com a “seletividade, fragmentação, corporativismo e racismo, até então existente” (SANTOS; SILVA, 200-?, p.5). É necessária, portanto, uma problematização sobre esses espaços e uma análise acerca dos modos de representação das culturas africanas e afro-brasileiras a partir da Lei 10.639/03. Com esse intuito, o presente artigo subdivide-se em duas partes. Na primeira são analisadas as representações sobre as culturas africanas e afro-brasileiras em livros didáticos de história do ensino fundamental a partir do período Colonial (1500 – 1822). A segunda parte trata das representações das culturas africanas e afro-brasileiras no Império.

2 TRABALHO E PRODUÇÃO DE RIQUEZAS NA COLÔNIA

Ao analisarmos o livro do Projeto Araribá, do 8º ano, buscamos algumas problematizações em relação à representação da história das culturas africanas e afro-brasileiras. Com a análise dos livros didáticos percebe-se a ênfase dada para o trabalho escravo e a produção de riquezas.

No tópico *A pecuária no Brasil*, na categoria intitulada de *Em Foco* (APOLINÁRIO, 2010, p. 29), ao falar sobre pontos como, “O gado nos engenhos de açúcar”, “A pecuária no sul da colônia” e “A fazenda de gado” no período colonial, os textos destacam a importância do gado bovino. Essa ênfase acontece em detrimento daqueles que foram “os braços fortes”. A relevância da mão de obra, da cultura e do conhecimento dos povos africanos é desconsiderada. Nos tópicos citados são mencionadas as atividades realizadas nas fazendas e nos engenhos de açúcar:

As tarefas na fazenda envolviam poucos trabalhadores, em média dez, ao contrário dos grandes engenhos de açúcar. O trabalho com o gado era feito por índios, mestiços, brancos e escravos africanos. Como o dono da fazenda geralmente residia nos centros urbanos do litoral, um vaqueiro ficava encarregado de administrá-la (APOLINÁRIO, 2010, p. 29).

Vemos que a participação dos “trabalhadores” na pecuária colonial, a qual era vista como atividade secundária nesse período — e se tornou um dos principais investimentos no século XXI — é pormenorizada. Essa percepção nos remete à noção da participação de negros/as na formação e/ou na composição da história do país. Essa representação diminui os feitos e enfatiza a noção de escravidão sem precedentes. Sobre essa percepção, trazemos as contribuições das pesquisadoras, Santos e Braga (200-?, p.4). De acordo com as autoras:

Embora tenhamos o respaldo da Lei, sabemos o quanto é desafiador efetivar políticas públicas em nosso país, pois as sequelas do período de escravização da população negra permanecem nos livros de história do Brasil: a sua contribuição na construção da sociedade, na economia e cultura é omitida.

As dificuldades, os desafios e as possibilidades compõem o caminho para se buscar novas representações. Nesse sentido, Chartier (1990, p. 186-187) mostra que “a transformação das formas através das quais um texto é proposto autoriza recepções inéditas, logo cria novos públicos e novos usos”. Acreditamos que a transformação das propostas, em textos e imagens, na esteira da Lei 10.639/03, trará “novas distinções, capazes de marcar os desvios mantidos”. Outra representação que analisamos, foi acerca

do tema *A exploração de ouro e diamante*, do mesmo livro didático. No texto *Os escravos na mineração*, destacamos o seguinte parágrafo:

Inicialmente, o trabalho nas minas era realizado pelos próprios descobridores, embora vários deles possuíssem escravos indígenas. Com o tempo, os escravos africanos, que eram comprados do Rio de Janeiro e do Nordeste ou trazidos da África, foram introduzidos e *tornaram-se a principal mão de obra nas minas* (APOLÍNÁRIO, 2010, p. 39).

Chamamos à atenção para alguns agenciamentos como “trazidos” e “introduzidos”. Acreditamos que essas noções são eufêmicas em relação aos processos da diáspora e da escravização. O trecho traz, em contraponto, a representação a respeito da participação dos povos africanos na formação e/ou construção da História do Brasil. É o caso da frase destacada (em itálico). No texto citado não há uma referência acerca do conhecimento das etnias africanas sobre as técnicas de mineração (SILVA, 2011).

Logo abaixo, em outro parágrafo do mesmo texto, o livro didático aduz sobre “as péssimas condições de trabalho”, causando a nosso ver, uma contradição com as noções eufêmicas de “trazidos” e “introduzidos”. Teorias mostram que diversos grupos étnicos africanos foram arrancados de suas terras e traficados, sendo obrigados, sujeitados e subjugados nas minas de ouro (MUNANGA; GOMES, 2016). As representações da história afro-brasileira seguem o percurso. Analisamos um exemplo que retrata *A sociedade Mineira* e destacamos a seguinte parte para análise:

As camadas intermediárias eram formadas de faiscadores, pequenos roceiros, alfaiates, sapateiros, profissionais liberais e artistas em geral. Os escravos negros, por sua vez, compunham a maior parte da sociedade mineira. Em 1742, por exemplo, de uma população de pouco mais de 174 mil, cerca de 95 mil eram escravos (APOLÍNÁRIO, 2010, p. 45).

Perguntamos então: por que, na abordagem sobre a sociedade mineira, não há um destaque para a população africana, ou acerca de costumes, rituais religiosos e hábitos provenientes dos grupos étnicos africanos? Porque se dá notória ênfase na definição de que eram os “Proprietários de grandes lavras; Contratadores; Altos funcionários do governo de Minas e Grandes comerciantes”, em detrimento da definição do que “faziam” os grupos étnicos africanos escravizados, já que eram aqueles que “compunham a maior parte da sociedade mineira”? No tocante aos silêncios da história com relação às culturas africanas e afro-brasileiras, José Ricardo Oriá Fernandes apresenta a seguinte visão:

Os africanos, que aportaram em nosso território na condição de escravos, são vistos como mercadoria e objeto nas mãos de seus proprietários. Nega-se ao negro a participação na construção da história e da cultura brasileiras, embora tenha sido ele a mão-de-obra predominante na produção da riqueza nacional, trabalhando na cultura canavieira, na extração aurífera, no desenvolvimento da pecuária e no cultivo do café, em diferentes momentos de nosso processo histórico (FERNANDES, 2005, p. 380).

Apesar de encontrarmos explanações acerca da quantidade de escravos e escravas na sociedade mineira⁴, o livro didático não traz apresenta, dentro do recorte proposto, uma especificação sobre as atividades laborais, ou a cultura dos grupos étnicos africanos. Tais considerações são feitas sobre outros estratos da sociedade em questão.

Os povos africanos escravizados e arrancados de seu continente possuíam conhecimentos para o trabalho nas minas de ouro, ou seja, detinham técnicas de mineração, agricultura, produção de bebidas, entre outros. Esse fator ainda é veementemente omitido e silenciado em alguns livros didáticos de História. Arregimentando ainda mais a imagem dos povos africanos como “tábulas rasas” e que de nada sabiam ao chegaram nessas terras. Sobre essa noção, a pesquisadora Ana Célia da Silva (2011, p. 88) nos traz uma valorosa contribuição, mostrando que:

O africano escravizado não produziu riquezas apenas com trabalho forçado no eito da casa grande. Ele também importou para aqui modos de produção, tais como os segredos da mineração, do uso do ferro, da ourivesaria e da estatuária. As artes plásticas negras estão presentes nas igrejas barrocas da cidade, nas pinturas e esculturas de artistas de certa fama, e também existe uma arte dos negros e pobres, especialmente na música e na dança.

Corroborando com essa perspectiva e enfatizando as contribuições que os povos africanos traficados trouxeram para o Brasil, Kabengele Munanga e Nilma Lino Gomes (2016) destaca que essas “se deram em diversos planos: econômico, demográfico e cultural (religioso, artístico, dança, música, arquitetura e etc)”. Destacamos entre os planos, a abordagem econômica, na qual:

[...] os negros serviram como força de trabalho, fornecendo a mão de obra necessária às lavouras de cana-de-açúcar, algodão, café e à mineração. Uma mão de obra escravizada — sem remuneração —, tratada de maneira desumana e submetida a condições de vida muito precárias. Foi graças a esse trabalho gratuito do negro escravizado que foram produzidas as riquezas que ajudaram na construção do Brasil colonial e na construção da base econômica do país (MUNANGA; GOMES, 2016, p.20).

⁴ O livro didático traz um quadro baseado na obra da historiadora Laura de Mello e Souza (SOUZA, 1997).

Mesmo tendo contribuído de forma significativa com a produção de riquezas no período colonial e no Império por meio de conhecimentos sobre mineração e agricultura, bem como na cultura, na música e no trabalho doméstico, as representações das culturas africanas e afro-brasileiras revelam os silêncios da história. Nesse sentido, as contribuições dos povos africanos para a produção de riquezas no Brasil são ocultadas ou silenciadas pela história reproduzida no espaço escolar. Seguindo o percurso histórico da sociedade brasileira, durante o período imperial (1822 – 1889) observamos poucas alterações no tocante às representações sobre as culturas afro-brasileiras.

3 REPRESENTAÇÕES DAS CULTURAS AFRO-BRASILEIRAS NO IMPÉRIO

Saindo um pouco do recorte do período colonial, fizemos algumas análises sobre as representações da história dos Afro-brasileiros no período do Império. Nosso exemplo está inserido no recorte do Primeiro Reinado (1822 – 1831), analisamos o texto que fala a respeito da *Constituição de 1824*. Nele destacamos uma parte na qual se afirma que:

A Constituição de 1824 também considerava cidadãos aqueles que nasciam no Brasil, mesmo com pai estrangeiro; os filhos de pai brasileiros e os ilegítimos de mãe brasileira, nascidos em outro país, mas que viviam no Brasil; os filhos de pai brasileiro que estivessem em outro país a serviço do império; todos os nascidos em Portugal e suas possessões que continuaram residindo no Brasil a partir da independência; e os estrangeiros naturalizados (APOLÍNÁRIO, 2010, p.166).

A representação que o texto completo do livro didático nos traz é a abrangência da noção de cidadania na Constituição de 1824. Sobre a igualdade da sociedade e do indivíduo perante a lei, encontrava-se, pelo menos formalmente na Constituição de 1824, no Art. 179 [...] XIII, de acordo com o qual: “A Lei será igual para todos, quer proteja, quer castigue, e recompensará em proporção dos merecimentos de cada um”. Esse artigo possui aspectos contraditórios, pois, tratava-se de um período de regime escravocrata, que legalmente só foi abolido em 1888, com a promulgação da Lei Áurea.

Outro exemplo de dissonância entre a Constituição de 1824 e a realidade escravista ou as relações raciais, encontra-se quando, apesar da educação primária ter se tornada

gratuita⁵, dois decretos imperiais inviabilizavam o acesso de negros/as e escravos/as a tal gratuidade. A seguir são citados os referidos decretos:

O Decreto nº 1.331, de 17 fevereiro de 1854, estabelecia que nas escolas públicas do país não seriam admitidos escravos, e a previsão de instrução para adultos negros dependia da disponibilidade de professores. O Decreto nº 7.031 – A, de 6 de setembro de 1878, estabelecia que os negros só podiam estudar no período noturno e diversas estratégias foram montadas no sentido de impedir o acesso pleno dessa população aos bancos escolares (BRASIL, 2014, p.7)

Ao analisarmos alguns aspectos da Constituição de D. Pedro I, percebemos que a noção que estava “no papel” contrastava com a realidade social, pois vivia-se em um regime fundamentalmente escravista e mesmo depois da abolição algumas estruturas desse regime persistem na sociedade brasileira.

O período do Império não promoveu mudanças radicais na estrutura social, pois, além das heranças seculares do período colonial, o processo de independência no Brasil constituiu como monarca Dom Pedro I, um representante da família real lusitana. Diferentemente do que aconteceu nos processos emancipatórios na América Latina, “não se pode dizer que a independência se fez à revelia do povo, também não seria correto afirmar que ela foi fruto de uma luta popular pela liberdade” como nos mostra o historiador José Murilo de Carvalho (2002, p. 28). Essas características antagônicas nos ajudam a explicar que por intermédio da herança colonial, por exemplo, com uma população majoritariamente analfabeta, o processo de passagem de um regime para o outro contém a permanência de instituições sociais, como é caso da legalidade do regime escravista.

Nota-se nessa transição que “apesar de constituir um avanço no que se refere aos direitos políticos, à independência, feita com a manutenção da escravidão, trouxe grandes limitações aos direitos civis” (CARVALHO, 2002, p. 28). Tomando como referência a Constituição de 1824, podemos perceber que os direitos políticos, em relação ao ato de votar, saem na frente em relação aos direitos civis. Por exemplo, “as mulheres não votavam, e os escravos, naturalmente, não eram considerados cidadãos. Os libertos podiam votar na eleição primária” (CARVALHO, 2002, p. 29-30). Escravos e escravas continuavam, mesmo com uma regulamentação dos direitos políticos via Constituição, com a cidadania negada. Já os libertos encontravam-se na categoria de “cidadãos incompletos”, pois eram iniciados mesmo que de forma minimizada no direito político.

⁵ Artigo 179, inciso XXXII: "A instrução primária é gratuita a todos os cidadãos".

Sobre esse processo sequencial, no qual os direitos políticos aparecem, efetivamente antes dos direitos civis, José Murilo de Carvalho (2002, p. 10) adverte que:

sem os direitos civis, sobretudo a liberdade de opinião e organização, os direitos políticos, sobretudo o voto, podem existir formalmente mas ficam esvaziados de conteúdo e servem antes para justificar governos do que para representar cidadãos.

Essa sequência estabelecida é um dos aspectos que marcam a formação da cidadania brasileira e que, juntamente com outros, estruturam, por exemplo, as relações entre governo e demandas sociais. A escravidão no Brasil é indicada como um dos principais fatores prescritivos das relações étnico-raciais. Ela encontra-se no seio da sociedade brasileira. O tráfico de escravos só foi proibido em 1827, como parte do acordo de reconhecimento da independência. Esse ato ficou conhecido em nossa história como “a lei pra inglês ver”. Em 1840, a Inglaterra teve de intervir militarmente destruindo barcos de transporte escravo nos portos brasileiros pelo descumprimento da lei, que via o tráfico humano como pirataria (1831). O autor José Murilo de Carvalho (2002, p. 46) nos auxilia mais uma vez a compreender um pouco da cartografia e demografia do tráfico de escravos:

Calcula-se que, desde o início do tráfico até 1850, tenham entrado no Brasil 4 milhões de escravos. Sua distribuição era desigual. De início, nos séculos XVI e XVII, concentravam-se na região produtora de açúcar, sobretudo Pernambuco e Bahia.

No século XVIII, um grande número foi levado para a região de exploração do ouro, em Minas Gerais. A partir da segunda década do século XIX, concentraram-se na região do café, que incluía Rio de Janeiro, Minas Gerais e São Paulo (CARVALHO, 2002, p. 46).

A distribuição desigual revela que a escravidão estava difusa por todo o território, e que historicamente, afro-descendentes participaram de forma efetiva na construção da nação. Passando pelas principais regiões produtoras e exercendo atividades essenciais nos principais setores produtivos. Nesse caso, produtos que eram voltados para exportação mediante o modelo econômico vigente (agroexportação). Sobre essa difusão, é possível afirmar que todos que pudessem ter um escravo ou uma escrava o fariam. Relatos históricos aduzem que alforriados possuíam escravos ou escravas. A relação entre Igreja e instituição escravista era a de não condenação do ato já que padres e clérigos também eram possuidores de escravos e escravas.

As consequências dessa primazia aos direitos políticos “esvaziados de conteúdo”, como nos mostra Carvalho, aliadas ao regime escravocrata são as marcas produzidas nas

relações étnico-raciais. Produzindo de tal forma a desigualdade social e a discriminação racial que se reflete na conjuntura atual. Observamos que mesmo com a libertação dos escravos não se garantiu a equidade. A dissonância entre o que a apregoava uma lei e o que acontecia na prática eram — e ainda é — um dos maiores desafios para a sociedade brasileira. Não adianta apenas construir — apesar de ser um passo de suma importância — uma Constituição Cidadã (1988) se não mudarmos as práticas, os comportamentos, a cultura. Em relação a esses direitos no Brasil, “são ainda os civis que apresentam as maiores deficiências em termos de seu conhecimento, extensão e garantias” (CARVALHO, 2002, p. 210). Apesar do alçamento das Políticas de Promoção da Igualdade, muito ainda precisa ser feito. As leis e os acessos aos direitos estão apenas começando uma longa caminhada, em que pode haver avanços e/ou retrocessos.

A respeito da Abolição que teve sua culminância na assinatura da Lei Áurea (1888) estão representados no livro didático objeto de análise uma série de textos em que atribuem-se ao processo diversas situações como *A pressão inglesa pelo fim do tráfico*; *A Lei Eusébio de Queiroz*; *O fim do tráfico e seus efeitos*; *Abolição lenta e gradual*, chegando ao texto *Cresce a campanha abolicionista*, onde este encerra dizendo que: “Diante dessa situação, em 13 de maio de 1888, a princesa Isabel, que substituíra provisoriamente o pai D. Pedro II no trono, assinou a Lei Áurea, abolindo a escravidão no Brasil” (APOLINÁRIO, 2010, p. 228).

Sobre a culminância do processo abolicionista, podemos notar que a assinatura da Lei Áurea pela princesa Isabel foi mais um ato obrigatório do que humanístico de sua parte, por existir uma forte pressão por parte da Inglaterra. Às vésperas da abolição, em 1887, os escravos não passavam de 723 mil, apenas 5% da população do país, ou seja, as circunstâncias faziam daquele ato, um ato irrisório. O livro didático analisado não faz referência aos grupos afrodescendentes que lutavam pela abolição e nem a outras formas de resistência e rebelião contra a escravização (MOURA, 1981).

A pressão inglesa para a extinção do tráfico negreiro e sua consequente abolição também não tinha como primazia a perspectiva humanística. Dentro do seu contexto de industrialização e desenvolvimento capitalista, a soberana Inglaterra estava muito mais interessada na passagem de uma mão de obra escrava para um aumento do mercado consumidor nas Américas.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A noção da condição de escravo, representada em alguns exemplos, é tida como um dos fatores que estão relacionados às evasões e repetências de alunos/as negros/as. Perspectivas eurocêntricas, também demonstradas em alguns exemplos, contribuem para esse afastamento das crianças e jovens que não se sentem representadas no ensino da história dos seus descendentes. Desta forma, podemos pensar que, devido a esse problema de representatividade sejam gerados nos espaços escolares comportamentos diferenciados da comunidade escolar, diante de alunos/as negros/as e brancos/as.

Apesar da influência cultural com bases europeias, devido ao processo de colonização Ibérica, não ocorreu um “apagamento” dos aspectos culturais africanos na sociedade brasileira. Esses valores culturais encontram-se presentes na linguagem, hábitos, rituais e expressões que compõem a diversidade das culturas afro-brasileiras. Houve uma influência por ambas as partes das pluralidades culturais de grupos étnicos indígenas, africanos e europeus.

Mesmo com as subjugações, as trocas e as influências se processaram. Mas o que podemos notar, sobretudo a partir da análise dos livros didáticos, é que existe a persistência de um projeto de educação e cultura pautado em uma abordagem eurocêntrica que reproduz o colonialismo na instituição escolar e na sociedade brasileira. Desse modo, as representações das culturas africanas e afro-brasileiras nos livros analisados reproduzem uma perspectiva epistemológica colonial.

5 REFERÊNCIAS

APOLINÁRIO, M. R. (org.). **Projeto Araribá: História**. – 3. ed. – São Paulo: Moderna, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília – DF, 2014.

CARVALHO, J. M. de. **A cidadania no Brasil: um longo caminho**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

CHARTIER, R. **A História Cultural: entre práticas e representações**. Lisboa: Difel/Rio de Janeiro: Bertrand do Brasil, 1990.

FANON, F. **Pele negra, máscaras brancas**. Tradução de Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008.

FERNANDES, J. R. O. **Ensino de história e diversidade cultural**: desafios e possibilidades. Cad. Cedes, Campinas, vol. 25, n. 67, p. 378-388, 2005.

MOURA, C. **Rebeliões da Senzala**: Quilombos, Insurreições, Guerrilhas. 3ª ed. São Paulo: Livraria Editora Ciências Humanas, 1981.

MUNANGA, K. Educação e Relações Raciais: refletindo sobre algumas estratégias de atuação. In: MUNANGA, K. (Org.) **Superando o racismo na escola**. 2ª ed. Brasília: MEC/SECAD, 2005.

MUNANGA, K.; GOMES, N. L. **O negro no Brasil de hoje**. 2. ed. São Paulo: Global, 2016.

REIS, J.J. **Aprender a raça**. Veja, São Paulo, edição especial: 25 anos: reflexões para o futuro, 1993.

SANTOS, M. J. dos; BRAGA, G. E. dos S. **O reconhecimento da cultura afro-brasileira no processo educativo: o currículo e as práticas escolares**. Disponível em: <https://www.anpuh.org/arquivo/download?ID_ARQUIVO=11918.> Acesso em: 23 maio. 2019, 200-?.

SILVA, A. C. da. **A representação social do negro no livro didático**: o que mudou? porque mudou? Salvador: EDUFBA, 2011.

SOUZA, L. de M. **Opulência e miséria em Minas Gerais**. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1997.

UNICEF: Fundo das Nações Unidas para a Infância. In: **Direito de Aprender**: Potencializar avanços e reduzir desigualdades. Maria de Saete Silva e Pedro Ivo Alcântara (Coord.). – Brasília, DF: UNICEF.