

## Desafios da educação: experiências do ensino de cultura afro-brasileira na Escola Estadual Abner Afonso em Patos de Minas

*Challenges of education: experiences of the teaching afro-brazilian culture at Escola Estadual Abner Afonso in Patos de Minas*

**Geison Neves da Cruz**

Graduado em História pelo Unipam, professor da Escola Estadual Professora Paulina de Melo Porto.

E-mail: [geison.neves49@gmail.com](mailto:geison.neves49@gmail.com)

---

**Resumo:** O Brasil se construiu como uma nação multicultural ao longo do tempo. No entanto, o que se presenciou foi um histórico de relações autoritárias e desiguais, sempre em detrimento de grupos que representavam minorias étnicas ou políticas. Tais relações, por vezes institucionalizadas, também se manifestaram no ambiente educacional. O negro e a sua cultura carregaram o estigma e a exclusão social, frutos do racismo reinante. A constante resistência no campo da educação possibilitou conquistas do movimento negro, como leis que garantem a obrigatoriedade do ensino de cultura afro-brasileira nas escolas. Mesmo assim, ainda é difícil identificar escolas voltadas para um ensino-aprendizagem multicultural. Em Patos de Minas não tem sido diferente. Por meio de um estudo de caso sobre a Escola Estadual Abner Afonso, utilizando abordagens qualitativas e quantitativas, é possível compreender as dificuldades enfrentadas para a efetivação de práticas plurais na educação, principalmente no que diz respeito ao ensino de cultura afro-brasileira. Este estudo pode servir como indicador de desafios semelhantes enfrentados por outras instituições públicas do município.

**Palavras-chave:** Ensino-aprendizagem. África. Multiculturalismo. Educação. Preconceito.

**Abstract:** Brazil was built as a multicultural nation over time. However, what was witnessed was a history of authoritarian and unequal relations, always to the detriment of groups that represent ethnic or political minorities. Such relations, sometimes institutionalized, also take place in educational environments. Black people and their culture carry the stigma and the social exclusion, which are outcomes of the prevailing racism. The sustained resistance in the field of education made possible the achievements of the black movement, such as laws that guarantee the obligation of teaching Afro-Brazilian culture in schools. Even so, it is still difficult to identify schools geared towards a multicultural teaching and learning. In Patos de Minas it has not been different. Through a case study about the “Escola Estadual Abner Afonso”, using qualitative and quantitative approaches, it is possible to understand the difficulties faced to for the implementation of plural practices in education, especially regarding the teaching of Afro-Brazilian culture. This study may serve as an indicator of similar challenges faced by other public institutions in the municipality.

**Keywords:** Teaching- learning. Africa. Multiculturalism. Education. Prejudice.

---

## 1 Introdução

Existem diversos trabalhos acerca das relações étnico-raciais na educação e o tema tem se consolidado como produto de uma tentativa de entender as desigualdades que marcam o país. No que diz respeito a essa desigualdade, em Patos de Minas não tem sido diferente: segundo o censo do IBGE (2010), os autodeclarados negros representavam 41% da população, entretanto somente 11,2% deles possuíam rendimento acima de dois salários mínimos, contra 23% da população branca. Tais números, indiscutivelmente, estão relacionados à constante marginalização do negro na sociedade brasileira ao longo da História.

A importância do presente trabalho consiste em entender em que medida essa desigualdade também está presente nas relações étnico-raciais que se desenrolam no interior da escola, visto que a escola, “embora concebida, nos termos dos textos legais e objetivos pedagógicos, para garantir e divulgar princípios de justiça e igualdade, tem divulgado e reforçado uma visão unitária e não plural de sociedade”. (SANTOMÉ, 1997, *apud* SILVA, 2007, 496).

O objetivo é procurar compreender a dinâmica do ensino-aprendizagem voltado para a multiculturalidade, especialmente da cultura afro-brasileira, em uma escola pública de Patos de Minas com vista a experiências vivenciadas entre os anos de 2015 e 2017. Por meio deste estudo, é possível também apontar relações discriminatórias no processo de ensino-aprendizagem e no ambiente escolar, analisar o impacto de uma gestão engajada para multiculturalidade e analisar o legado da lei 10.639/2003, que completou 15 anos em 2018. A lei 10.639/2003 diz sobre o ensino obrigatório de cultura afro-brasileira em escolas públicas e privadas.

Para tal empreendimento, serão estudadas as práticas docentes das áreas de Língua Portuguesa, História e Educação Artística - a lei 10.639/2003 incumbe os professores dessas respectivas disciplinas no ensino de História da África e cultura afro-brasileira - ex-alunos, estudantes e também algumas práticas pedagógicas interdisciplinares realizadas no período. A escolha da Escola Estadual Abner Afonso como alvo da pesquisa não consiste em uma característica especial, mas sim por a referida escola se enquadrar nos moldes da realidade do que é a média do ensino público em Minas Gerais.

Os métodos a serem utilizados se baseiam em uma pesquisa quali- quantitativa, buscando correlacionar analiticamente informações numéricas com informações coletadas a respeito dos docentes. Também serão feitas entrevistas com alunos e ex-alunos da escola pesquisada e uma pesquisa documental com base em fontes institucionais, governamentais e fotográficas.

## 2 O negro na sociedade brasileira

Nabuco (2000), em um capítulo do seu livro *O Abolicionismo*<sup>1</sup>, versava sobre a importância do negro na constituição da sociedade brasileira e como ele foi o principal instrumento da ocupação de nosso território e construção da nação brasileira. Isso é válido seja no que diz respeito ao perfil da população, pois os negros representavam metade do contingente populacional, seja no que diz respeito ao processo econômico: tudo que foi construído até então não passava de uma doação gratuita da raça que trabalha à que faz trabalhar.

Somente no final do século XIX, após uma intensificação do movimento abolicionista, o negro conseguiu a sua liberdade. No entanto, a adaptação em sociedade

---

<sup>1</sup> Cf. NABUCO, 2000.

seria complicada para um povo que, durante séculos, esteve sob as condições de um senhorio. A desagregação do regime escravocrata e senhorial se operou, no Brasil, sem que se desse a destruição dos antigos agentes de trabalho escravo de assistência e garantias que os protegessem para o sistema de trabalho livre (FERNANDES, 2008). Além disso, a Igreja, o Estado e os senhores todos se eximiam de responsabilidades nesse processo. Assim, o contingente de escravos negros libertos agora tinha o desafio do convívio em sociedade para enfrentar. Sem garantias de inserção na sociedade, esse processo se revelaria extremamente difícil.

Em relação à Igreja não há surpresa, visto que a própria pouco fez pelo abolicionismo e pelo repúdio à escravidão. Joaquim Nabuco afirmava que “a posse de homens e mulheres por conventos e por todo o clero secular desmoralizou inteiramente o sentimento religioso de senhores e escravos” (2000, p. 13). Aqueles não viam razão moral para serem acusados pela Igreja e estes eram tidos, na ficção jurídica, como objetos que se podia comprar.

Entre muitas outras mazelas do legado da escravidão, podemos citar a estigmatização do negro que foi se construindo ao longo do tempo. Características inerentes ao negro e à cultura africana passaram a ser vistas como negativas, ruins. Esse preconceito está até mesmo presente nas palavras de Joaquim Nabuco, quando diz que “muitas das influências podem ser atribuídas à raça negra, ao seu desenvolvimento mental atrasado, aos instintos bárbaros ainda, às suas superstições grosseiras (2000, p. 101)”.

Fonseca (2011), em um estudo sobre o processo educacional em Minas Gerais nos anos de 1830, constata observações interessantes. Com base em levantamentos de documentos da época, como censos e listas de estudantes matriculados em escolas, ele traz à tona a dinâmica educacional de Minas no período. O estado foi a primeira província a instituir a gratuidade (que já garantida constitucionalmente) e a obrigatoriedade do ensino público. Além disso, segundo Fonseca (2011), essa obrigatoriedade possuía um sentido. De acordo com o censo da época<sup>2</sup>, a província mineira contabilizava uma população majoritariamente negra, entre escravos e libertos. A predominância e a influência dos costumes e da cultura negra eram vistas como um mal a ser combatido. A obrigatoriedade da educação surge como “civilizadora” dessa população negra, uma vez que o pensamento entendia a educação formal como sinônimo de “civilização” e os negros e sua cultura como “incivilizados”.

O predomínio dos negros nas escolas de Minas, do século XIX, deve ser entendido a partir da regularidade com o perfil da população e também como uma intenção da elite dirigente, que tinha como objetivo a constituição da educação como elemento para a formação de um povo ordeiro e civilizado, condições estas que não eram atribuídas aos negros. Esta, por sua vez, seria uma justificativa para o estabelecimento da gratuidade e da obrigatoriedade da instrução elementar, em 1835. (FONSECA, 2011, p. 75).

Entende-se aqui “Instrução elementar” como a alfabetização de crianças de 8 a 14 anos. Nesse sentido, fica evidente a conseqüente estigmatização do negro e de sua cultura. Isso não acaba por aí: esses problemas ultrapassam gerações e atualmente também constituem um dilema enfrentado pela comunidade negra e afro-brasileira.

Neusa Santos Souza nos mostra a dificuldade de ser negro em um mudo ditado por brancos. Em seu livro, *Tornar-se Negro* (1990), no capítulo intitulado *Mito Negro*, a psicanalista revela como é criado um mito acerca do negro e imposto a todos os negros que

---

<sup>2</sup> Minas Gerais havia realizado censos provinciais antes do censo nacional de 1872.

recusem esse destino da submissão. Esse mito, nas palavras de Neusa, recorrendo ao conceito de Claude Levi Strauss, é o produto econômico-político- ideológico de um conjunto de representações que expressa e oculta uma ordem de produção de bens de dominação e doutrinação. Ou seja, esse mito reforça o processo de estigmatização do negro, está imbuído somente de associações negativas e é imposto pelas camadas dominantes. (SOUZA, 1990).

O irracional, o feio, o ruim, o sujo, o superpotente e o exótico são as principais figuras representativas do mito negro. Cada uma delas se expressa através de falas características, portadoras de uma mensagem ideológica que busca afirmar a linearidade da “natureza negra” enquanto rejeita a contradição a política e a história em suas múltiplas determinações (SOUZA, 1990, p. 27).

Neusa ainda alerta que essa consequente desmoralização do negro faz com que ele busque no branco seu marco referencial: “Assim é que para afirmar-se ou para negar-se o negro toma o branco como marco referencial (SOUZA, 1990, p. 27)”. Esse marco referencial branco, pode-se entender, dá-se tanto pela ausência de referências negras como por uma maneira de desvio do estigma criado. Essa imposição ideológica está presente também no negro, que reedita essa desigualdade introjetada no seu universo psíquico. Neusa também nos diz que é de extrema importância o negro assumir a vanguarda dessa luta.

É possível categorizar também o racismo como uma das principais consequências da construção desse mito negro. Uma excelente definição de racismo é a de Appiah (1992), que se encontra no livro de Antônio Sérgio Alfredo Guimarães, quando se diz que o racismo

[...] traça distinções morais entre os membros de diferentes raças porque se acredita que a essência racial implica certas qualidades moralmente relevantes. Os racistas extrínsecos baseiam a sua discriminação entre os povos na crença de que os membros de raças diferentes se distinguem em certos aspectos que autorizam um tratamento diferencial – tais como honestidade, coragem ou inteligência. Tais aspectos são tidos (pelo menos em muitas culturas contemporâneas) como incontroversos e legítimos como base para o trabalho diferencial dispensado as pessoas (APPIAH, *apud* GUIMARÃES, 1999, p. 34).

Esse autor conceitua dois tipos de racistas: os extrínsecos, que atribuem um tratamento diferenciado às pessoas de “raças” diferentes porque o julga legítimo; e os racistas intrínsecos, estes quais fazem distinções de natureza moral entre indivíduos de raças diferentes porque acreditam que cada raça tem um *status* moral diferente. (APPIAH, 1992, *apud* GUIMARÃES, 1999). Ou seja, os racistas intrínsecos concebem comportamentos determinados de grupos sociais distintos de acordo com sua raça. Cabe observar que se trata, aqui, de raça no sentido social, sociológico e não no sentido biológico. Pensando nisso, é interessante investigar se estes conceitos também se aplicam no ambiente escolar. Será que os professores atribuem um comportamento diferenciado a seus alunos negros em virtude de sua cor da pele?

Como foi descrito anteriormente por Souza (1990), o negro está sujeito a formas de dominação. Por que não pensar essas mesmas relações de dominação na escola? Em uma escola pública há alunos de inúmeras identidades e grupos étnicos diferentes. Assim, podemos elencar as escolas como um ambiente de diversidade. O racismo, por estar introjetado, ou poderíamos dizer também intrínseco em nossa sociedade, também é manifestado no corpo escolar, seja em estudantes, seja em profissionais. É o que podemos perceber claramente no que descreve a professora Eliane Cavalleiro.

A relação diária com crianças de quatro a seis anos permitiu-me identificar que, nesta faixa de idade, crianças negras já apresentam uma identidade negativa em relação ao grupo étnico a qual pertencem. Em contrapartida, crianças brancas revelam um sentimento de superioridade, assumindo em diversas situações atitudes preconceituosas e discriminatórias, xingando e ofendendo as crianças negras, atribuindo caráter negativo a cor da pele. [...] De qualquer modo, minha experiência mostrou que o silêncio do professor facilita tais ocorrências, reforçando inadvertidamente a legitimidade de procedimentos preconceituosos e discriminatórios no espaço escolar e, com base neste, para outros âmbitos sociais. (CAVALLEIRO, 2014 p.5).

As crianças expõem o preconceito de forma, como foi descrito, e já demonstram carregar ideias negativas pré-concebidas. O que também chama a atenção é a omissão dos professores diante da situação. Isso nos leva a pensar se seriam os professores elementos que contribuem também para a perpetuação do racismo na sociedade. Apesar de formados e capacitados para lidarem com esses tipos de situação, os professores conseguem se desvencilhar desse racismo introjetado?

Pensar em criações de mitos e dominações nos faz crer em um negro sempre vítima dessa sociedade homogeneizadora. Ora, sabemos que o negro nunca aceitou passivamente as formas de dominação descritas pela psicanalista Neusa Santos Souza (1990). Joel Rufino dos Santos (1999) já nos adianta que o enfrentamento pela via individual por meio do infanticídio, suicídios, abortos e envenenamentos, no período de escravidão, era muito comum.

Os movimentos negros, por exemplo, também podem ser elencados como uma forma de resistência contemporânea, pois “visam a autodefesa física e cultural do negro fundadas e promovidas por pretos e negros” (SANTOS, 1999, p. 150). O autor ainda é bem específico em categorizar o movimento negro como amplamente diverso: a resistência está presente tanto na luta armada quanto na arte e na cultura.

Os movimentos multiculturais surgem em decorrência desses conflitos e da ameaça das garantias de individualidades, sejam étnicas ou culturais. Podemos entender também o movimento negro como um movimento dentro do multiculturalismo. Numa perspectiva ampla, isso é fundamental para compreender as conquistas de igualdade e respeito da diversidade no âmbito educacional, como veremos a seguir.

Segundo Silva e Brandim (2008), pensar sobre multiculturalismo e educação pressupõe analisar concepções e experiências pedagógicas baseadas nesse movimento teórico que se inicia em meados do século XX nos Estados Unidos. Ainda segundo as autoras, essas concepções são espalhadas por todo o ocidente, haja vista os conflitos existentes nesse outro lado do hemisfério: questões econômicas, políticas, e, principalmente, étnico culturais, fruto de tentativas de combater discriminações e preconceitos, visto a dificuldade em lidar com as diversidades e o diferente.

Recorrendo novamente a Silva e Brandim (2008), vê-se que os processos de reestruturação do capitalismo têm levado a uma padronização dos costumes em função do avanço vertiginoso da tecnologia, apesar do aumento do intercâmbio entre culturas diferentes. As autoras enquadram essa padronização no que chamam de padrão euramericano de ser. Esse padrão euramericano, assentado nas culturas ocidentais, brancas, letradas, masculinas, heterossexuais e cristãs, está arraigado e naturalizado na sociedade e se encaixa perfeitamente no modelo dominador, que foi discutido acima. Também padrões assim são vistos como superiores e contribuem para o sufocamento de quem não se encaixe neles.

O multiculturalismo surge incorporado pelos movimentos sociais, especialmente o

movimento negro, que reivindicava seus direitos civis. Surge também como uma abordagem curricular contrária a toda forma de preconceito e discriminação no ambiente escolar. No Brasil, na década de 1980, com a redemocratização política, cresce o interesse pelo enfoque multiculturalista no currículo e nas escolas. Além da influência exercida pelas teorias críticas e pós-críticas, as próprias organizações internacionais em defesa dos direitos humanos firmaram o compromisso de promover uma educação para a cidadania, baseada no respeito à diversidade cultural, visando à superação das discriminações e do preconceito. (SILVA; BRANDIM, 2008).

Tal tese de Silva e Brandim (2008) vai ao encontro do que também diz Gomes (2011). A implementação da lei 10.639/03 e de suas respectivas diretrizes curriculares vem somar às demandas do Movimento Negro, de intelectuais e de outros movimentos sociais que se mantêm atentos à luta pela superação do racismo na sociedade, de modo geral, e na educação escolar em específico (GOMES, 2011). A data da lei 10.639 coincide também com a conjuntura da atuação do movimento negro no Brasil. Gomes (2011) ainda expressa o problema na formação docente, que é incapaz de superar uma situação de desequilíbrio enfrentada pela discussão sobre diversidade étnico-racial no processo de formação de professores.

Segundo ela, isso deriva do fato do predomínio de certo tipo de racionalidade que impera nos meios acadêmicos e afeta a formação docente. Essa concepção conservadora valoriza o conhecimento científico em detrimento ao conhecimento construído na dinâmica social, isto é, pelos movimentos sociais. Essa lacuna na formação docente pode acabar por abrir espaços à intolerância nas escolas, de sorte que os professores não conseguem lidar com as diferenças étnico-culturais (GOMES, 2011). O maior exemplo disso é o depoimento da Professora Eliane Cavalleiro, que narra crianças com um preconceito já construído.

Muitas das conquistas alcançadas derivaram de lutas por políticas públicas de afirmação da diversidade étnico-racial. Respeito às suas individualidades e igualdade perante aos outros elementos da sociedade. A igualdade jurídica é garantida, em tese. No entanto, devido à subjugação da sua identidade e de sua cultura, a população negra acabou sendo colocada numa situação de disparidade. Essas políticas públicas, mais especificamente, as políticas compensatórias, consistem em intervenções do Estado, a partir de demandas da sociedade civil. Essas intervenções visam garantir o cumprimento de direitos sociais que não são integralmente cumpridos pela sociedade. As políticas sociais compensatórias, por sua vez, abrangem programas sociais que remediavam problemas gerados, em larga medida, por ineficientes políticas preventivas anteriores ou devido à permanência de mecanismos sociais de exclusão. (SILVÉRIO, 2007).

Políticas de compensação não necessariamente devem ser perenes. Podem ser abandonadas quando tal situação de exclusão é superada (SILVÉRIO, 2007). Tais medidas são importantes para reverter a situação de disparidade da população negra em relação aos brancos e também como combate ao racismo e preconceito nas escolas, onde, de certa maneira, serve de perpetuadora de ideais hegemônicos.

### **3 Relações étnico-raciais e a educação**

O Brasil nem sempre foi omisso com a questão étnica e de igualdade racial. A Constituição de 1934 já abordava de certa forma a temática. A Constituição de 1988 também, mesmo que tardiamente, reconheceu a diversidade da população brasileira como marca de sua identidade e categorizou o racismo como crime imprescritível e inafiançável (SILVA, 2007). O Ministério da Educação (1997) instituiu os Parâmetros Curriculares Nacionais já incluindo a diversidade como marca fundamental da identidade nacional (SILVA, 2007). Poucos anos após, a lei 10.639/2003, sancionada no início do governo Lula, instituiu a

obrigatoriedade do ensino de cultura afro-brasileira e História da África em escolas públicas e privadas. A lei também limita essa proposta de ensino a professores das áreas de Educação Artística, Literatura e Histórias brasileiras e ainda fixa o dia 20 de novembro no calendário escolar como o Dia Nacional da Consciência negra.

Ainda conforme diz Silva (2007), o Parecer CNE/CP 3/2004 (BRASIL, 2004a) e a Resolução CNE/CP1/2004 (BRASIL, 2004b) “estabelecem a educação das relações étnico-raciais, como um núcleo dos projetos político-pedagógicos das instituições de ensino de diferentes graus e como um dos focos dos procedimentos e instrumentos utilizados para sua avaliação e supervisão”. Ou seja, é estabelecido como critério de avaliação das universidades e instituições de ensino, entre outros, práticas pedagógicas voltadas para a educação das relações étnicas.

Para Silva (2007), educar a relação de pessoas de grupos étnicos diferentes é mudar as relações pessoais com o intuito de romper sentimentos de inferioridade ou superioridade fundamentados em preconceitos ou em uma hierarquia forjada na desigualdade social. Ainda segundo essa autora, a educação voltada para as relações étnico-raciais tem como função a formação de cidadãos empenhados em promover a igualdade em todos os setores de convívio da sociedade. Além disso, tem como objetivo formar cidadãos conscientes e engajados, por meio de uma visão histórica e dinâmica do mundo.

Lidar com um ensino voltado para o respeito à diversidade ainda é um desafio. Para Silva (2007), a melhor forma de lidar com manifestações de desrespeito à diversidade não é fazendo vista grossa. É preciso admitir que vivemos em uma sociedade branqueada, ter cuidado em lidar com as diferenças culturais no ambiente escolar e desconstruir mitos que se fizeram ao longo do tempo. Mitos estes que constroem uma visão distorcida das relações étnico-raciais e fomentam a ideia de que vivemos harmoniosamente integrados em uma sociedade que não vê diferenças.

#### **4 A Escola Estadual Abner Afonso**

Em dezembro de 1964, o Plano Trienal da educação entre governos municipais e estaduais entregou para a cidade de Patos de Minas um prédio escolar que foi denominado Grupo Escolar Abner Afonso. O estabelecimento foi construído em um terreno de 6.640 metros quadrados, doado pelo Sr. Marcio Garcia. Em fevereiro do ano seguinte, já foram iniciadas as aulas, com cerca de 450 alunos e 10 professores, além de um diretor e dois funcionários, funcionando em dois turnos, matutino e vespertino. Nos anos 1980, foi autorizado, por meio dos procedimentos competentes, o funcionamento da 5ª, 6ª e 7ª séries e, em 1987, o funcionamento da 8ª série. (ABNER AFONSO, 2014).

Atualmente, a escola Abner Afonso é mantida pelo Estado de Minas Gerais, por meio da Secretaria Estadual de Minas Gerais – SEE, com suporte técnico e pedagógico da Superintendência Regional de Ensino de Patos de Minas – SRE. A instituição oferece o Ensino Médio, Ensino Fundamental I e Ensino Fundamental II.

Segundo dados do Simade (2017), a Escola Estadual Abner Afonso possuía nesse ano 1797 estudantes, entre eles, 43,12% se consideravam brancos e 52,87% se autodeclaravam pardos e negros. Ainda traçando esse perfil da escola, a instituição possuía 179 professores, levando em consideração todos os níveis de ensino. Cerca de 98% dos estudantes moravam na cidade (SIMADE, 2017). De acordo com o Inep (2017), a Escola Abner Afonso pontuou no IDEB – Índice de desenvolvimento da educação básica (2015) 6,9 e 4,5, nos anos iniciais e finais do ensino fundamental, respectivamente.

A missão da escola, de acordo com o Plano Político Pedagógico (2013-2016), é garantir a oferta de ensino de qualidade, pautada na gestão democrática e participativa,

assegurando a universalização do acesso a todos, bem como a permanência com sucesso, visando à inserção efetiva de indivíduos críticos e participativos na sociedade. (ABNER AFONSO, 2014).

Os principais desafios da comunidade escolar elencados na época se referiam a conseguir alcançar as metas estabelecidas por avaliações externas e internas, oferecer um ensino de qualidade, conservar o patrimônio escolar e manter integração entre pais, alunos e profissionais da escola.

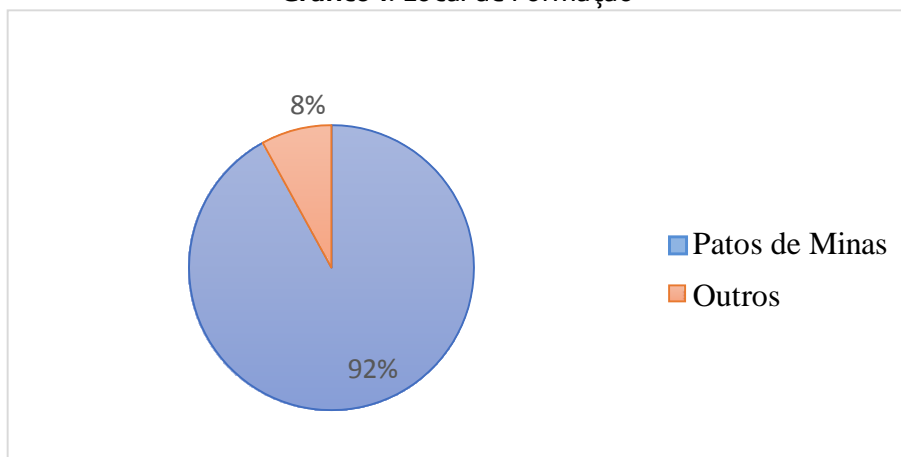
#### 4.1 Perfil docente

O perfil esperado de um professor de Ensino Médio na escola Abner Afonso é formar cidadãos por meio de um conjunto de ações que promovam a integração com dinamismo e competência para que o processo de ensino- aprendizagem se torne eficiente. (ABNER AFONSO, 2014).

Os professores das áreas de Língua Portuguesa, História e Educação artística foram submetidos a um questionário<sup>3</sup> com perguntas simples para certificar-se do posicionamento desses docentes sobre os principais pontos aqui estudados. A lei 10.639/2003 edita que “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 Histórias Brasileiras (BRASIL, 2003, [s.p.]”.

As informações colhidas buscam abranger questões diferentes, mas que, analisadas em conjunto, podem ser esclarecedoras. De início, conforme o Gráfico 1, é possível notar que quase todos os professores entrevistados possuem formação local.

**Gráfico 1: Local de Formação**



Fonte: Dados da pesquisa, 2018.

Essa informação, por exemplo, nos ajuda a compreender que problemas curriculares ou de ensino durante a formação desses professores podem estar presentes nas faculdades locais.

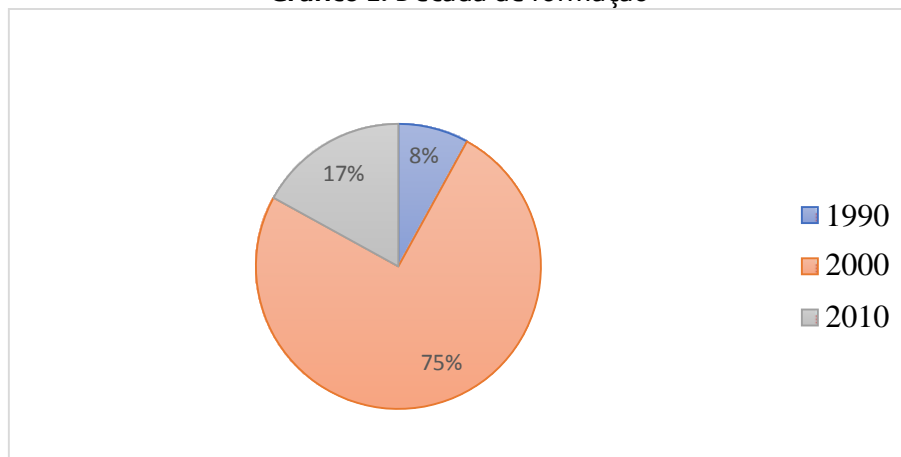
A formação teórica e prática do professor também é um parâmetro importante para viabilizar um estudo sobre questões pedagógicas. Esses profissionais levam consigo o que aprendem no período de graduação. O que chama a atenção, nesse quesito, é que os

<sup>3</sup> Os docentes responderam às perguntas contidas no questionário em 2018. No entanto, a média de tempo de trabalho desses profissionais na escola denota que já lecionavam na escola durante o período estudado.



professores alvo da pesquisa possuem uma formação recente. Quase todos os profissionais se formaram durante a década de 2000, conforme gráfico 2, ou seja, depois da Lei 10.639/2003 e concomitante ao debate sobre questões étnico-raciais no currículo.

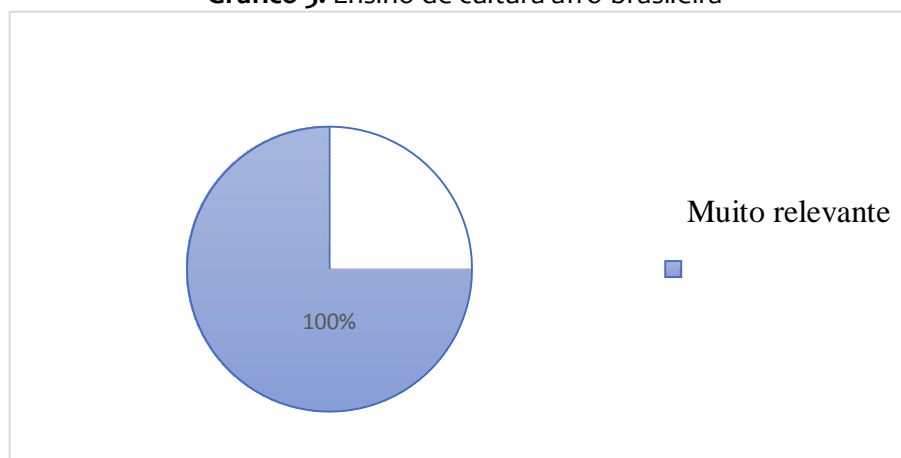
**Gráfico 2:** Década de formação



Fonte: Dados da pesquisa, 2018.

Quando questionados sobre a importância do ensino de cultura afro-brasileira e História da África, a opinião foi unânime, como demonstra no gráfico 3.

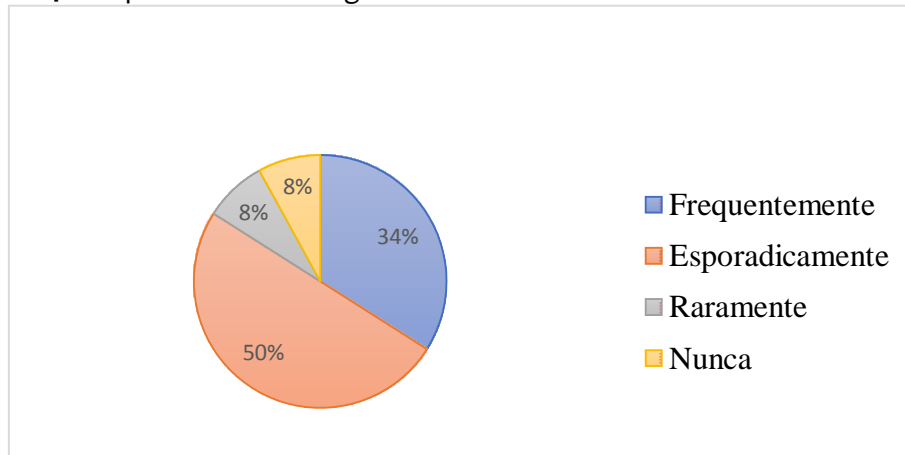
**Gráfico 3:** Ensino de cultura afro-brasileira



Fonte: Dados da pesquisa, 2018.

Apesar da unanimidade a respeito da relevância do ensino de cultura afro-brasileira, quando questionados sobre a abordagem da temática na sala de aula, as respostas fornecidas divergem sobre com que frequência esses assuntos são abordados. Como visto no gráfico 4, metade dos professores responderam abordar o assunto esporadicamente. Entretanto, considerando o número de docentes que responderam abordar a temática raramente ou nunca, esse conjunto possui um peso a ser levado em conta.

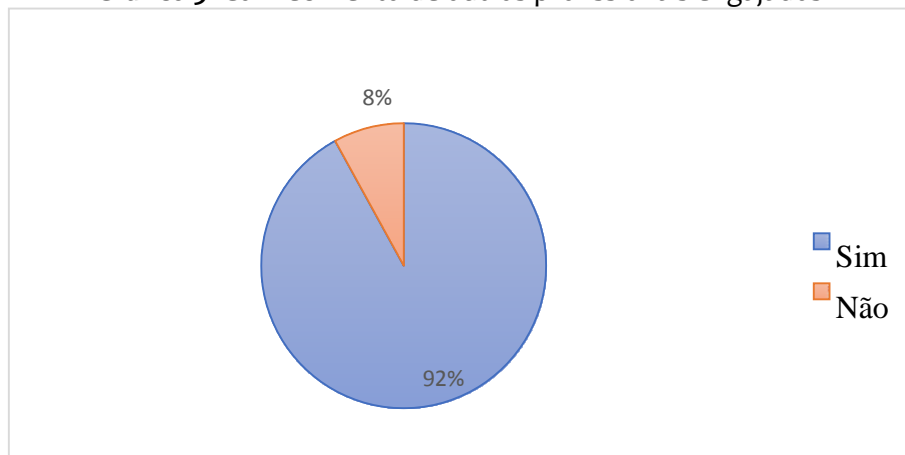
**Gráfico 4:** Frequência de abordagem de assuntos referentes à cultura afro-brasileira



Fonte: Dados da pesquisa, 2018.

Os professores também responderam conhecer colegas de trabalho que estudam ou abordam a temática nas suas aulas.

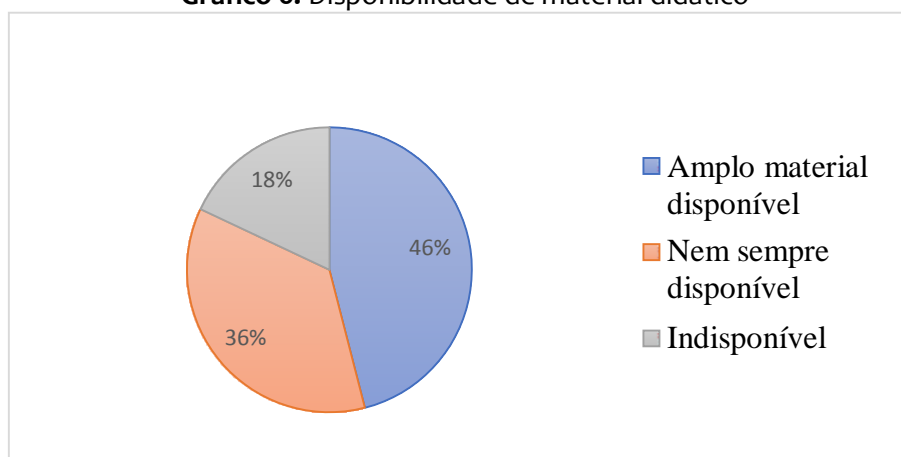
**Gráfico 5:** Conhecimento de outros profissionais engajados



Fonte: Dados da pesquisa, 2018.

É possível relacionar essa frequência de abordagem do ensino de cultura afro-brasileira com o material pedagógico disponível para o estudo dessa temática na sala de aula. Perguntados sobre a disponibilidade de material pedagógico, visual, bibliográfico ou digital presente na escola, muitos dos professores revelaram encontrar dificuldade de acesso desses recursos.

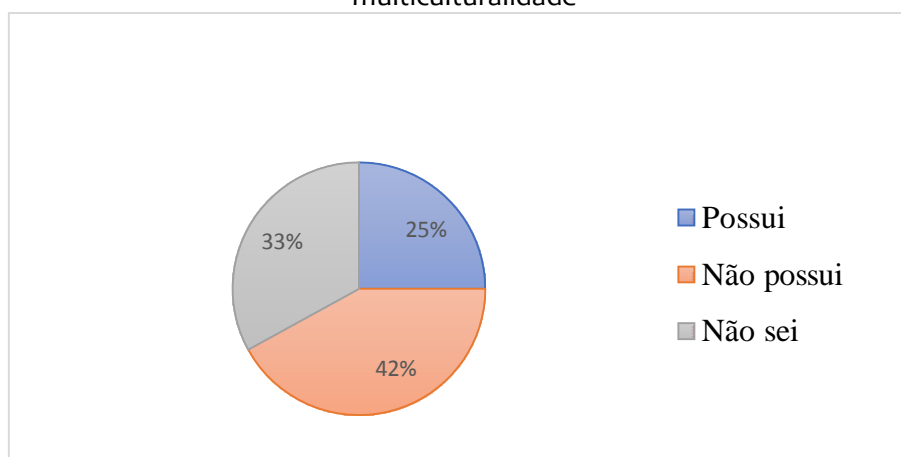
**Gráfico 6:** Disponibilidade de material didático



Fonte: Dados da pesquisa, 2018.

Ao serem questionados se no Plano Político Pedagógico da escola possuía políticas educacionais voltadas para uma gestão multicultural, principalmente no que diz respeito ao ensino-aprendizagem de cultura afro-brasileira e suas identidades, poucos professores responderam que sim, conforme gráfico 7.

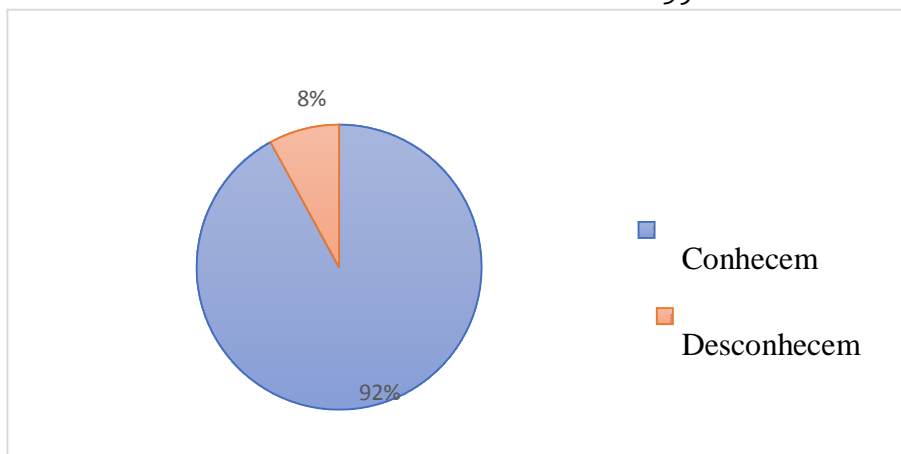
**Gráfico 7:** Plano pedagógico com política baseada em relações étnico-raciais ou multiculturalidade



Fonte: Dados da pesquisa, 2018.

Os docentes também demonstram conhecer a lei 10.639/2003, que diz sobre o ensino de cultura afro-brasileira nas escolas.

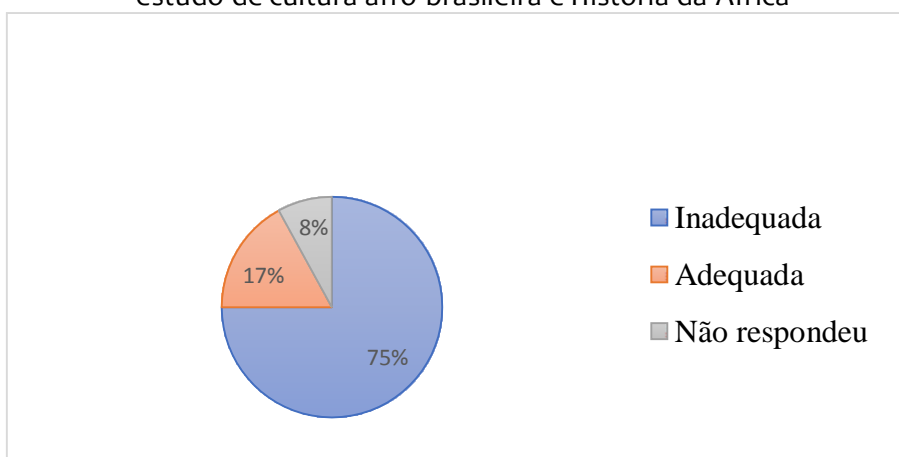
**Gráfico 8:** Conhecimento do Lei 10.639



**Fonte:** Dados da pesquisa, 2018.

Retomando os currículos e a aprendizagem dos professores durante o período de graduação, esse último dado é de chamar atenção, pois quase todos responderam que não receberam formação adequada na faculdade para poderem estar ensinando essas questões na escola. Vide o Gráfico 9.

**Gráfico 9:** Formação dos discentes na graduação de acordo com um currículo voltado ao estudo de cultura afro-brasileira e História da África



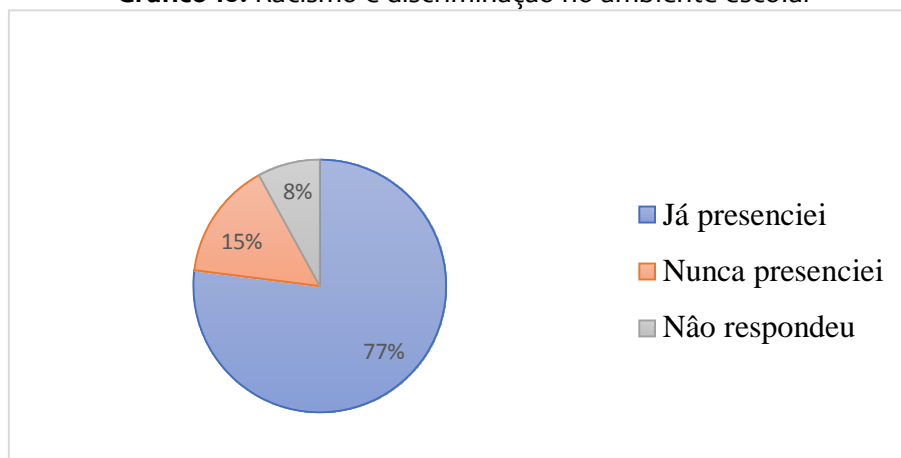
**Fonte:** Dados da pesquisa, 2018.

Esse último problema pode derivar de um certo afastamento existente entre os espaços acadêmicos e os movimentos sociais. Valoriza-se o conhecimento científico em detrimento do saber contruído na dinâmica social (GOMES, 2011). Essa concepção conservadora de ensino afeta a formação docente e se torna difícil pensar em professores formados com uma consciência voltada para a educação étnico-racial ou com sentimentos de engajamento social.

Os professores submetidos aos questionários também foram incitados a responder se já perceberam manifestações discriminatórias ou racistas no ambiente em que lecionavam. O número de docentes que afirmaram já ter se deparado com tais manifestações é quase 80%. Esse dado assustador indica que as políticas educacionais e de ensino-aprendizagem voltados para a conscientização e estudo sobre a cultura dos povos afro-brasileiros não têm sido suficientes para a conscientização dos estudantes na

valorização do negro.

**Gráfico 10:** Racismo e discriminação no ambiente escolar



Fonte: Dados da pesquisa, 2018.

### 5 Experiências Multiculturais

A política da Escola Abner Afonso está baseada em princípios que visam construir uma sociedade igualitária, humana, justa, solidária e com respeito às diversidades culturais, pessoais, raciais e ambientais em prol de um mundo pacífico e feliz (ABNER AFONSO, 2014). Partindo dessa premissa, surgiu a ideia de investigar as experiências multiculturais vivenciadas por estudantes do Ensino Médio que estudaram no período de 2015 a 2017 na escola. Isso porque é importante saber se a realidade dos espaços nas escolas públicas está em consonância com as diretrizes educacionais estabelecidas.

Apesar de existir uma política multicultural presente nas entrelinhas do plano político pedagógico, não é possível afirmar que o mesmo ocorre dentro das salas de aula. Entre as entrevistas concedidas, é unânime o pouco conhecimento presente entre os entrevistados sobre cultura afro-brasileira e suas identidades ou tampouco História da África. Segundo Gonçalves (2018), “era mais na (aula) de História, em artes nunca estudei nada relacionado a este tema, sabe, era mais na História que a gente estudou sobre o período dos escravos, mas sobre a cultura africana foi só na História mesmo. Nas outras matérias não.”

O depoimento desse ex-estudante, formado em 2015, além de elucidar o problema da ausência do ensino voltado para a multiculturalidade, especificamente a cultura afro-brasileira, insere outra questão muito importante: a África e o negro são lembrados somente no período da escravidão em detrimento dos seus grandes feitos e valorização de sua cultura. Perpetua-se, assim, um círculo vicioso que sempre coloca o negro em um papel de vítima da sociedade e da História. As aulas de Educação Artística e Literatura, por exemplo, poderiam contribuir para o aprendizado da arte, música e o resgate de escritores e textos africanos pouco lembrados. No entanto, o que ocorre é somente a visão histórica pautada no período da escravização de pessoas trazidas da África à América.

**Figura 1-** Estudantes do Abner Afonso durante apresentação cultural (2017)



**Fonte:** Acervo Abner Afonso, 2017.

Na imagem 1, feita durante uma apresentação realizada pelos alunos na semana da Consciência Negra em novembro de 2017, fica ilustrada muito bem a questão levantada. Os estudantes representaram de forma dinâmica a brutalidade da escravização, mas a fixação desses estereótipos relacionando o negro ao sofrimento e à miséria acaba levando da conscientização à estigmatização do negro e a tudo que lhe é relacionado.

A estudante Samira Lemos Santos (2018), ao se referir ao mesmo projeto realizado nas dependências da escola e sobre o ensino sobre cultura afro-brasileira, afirma que

não é comum. O único projeto que teve foi o Ubuntu e a gente não fala sobre. Foi em 2017. Acho que passar o trabalho sobre África e tais, mas eu acho que o intuito era conscientizar, mas acaba que não conscientiza ninguém. Não foi bem organizado. Dentro do trabalho Ubuntu teve o evento pérola negra, que era o desfile de meninas negras na escola, e nesse desfile os jurados eram brancos, teve black face, teve comentários racistas na plateia e eu acho que não deu voz para as meninas para elas se expressarem e falar o que elas achavam sobre o projeto.

Ao relatar os problemas da organização do projeto cultural e a interação com o público, esses levantamentos nos fazem colocar problemas como a dificuldade dos professores em abordarem essas questões multiculturais na sala de aula de forma educativa e coerente. Assim, acabam contribuindo, mesmo que involuntariamente, para o reforço dos problemas já mencionados.

Os professores do Abner Afonso, por exemplo, responderam encontrar dificuldades em ter acesso a material pedagógico necessário para abordarem essas questões (ver Gráfico 6) e também afirmaram não ter recebido a formação adequada durante o período de graduação (ver Gráfico 9). Mesmo assim, não se pode ignorar a necessidade de combate a uma noção de educação voltada para uma visão eurocêntrica e que busca silenciar visões plurais que não se encaixa nesses moldes unitários. É muito possível que essa noção não seja a hegemônica na escola Abner Afonso, pois, além da presença de princípios de respeito à diferença no seu plano político pedagógico, os professores responderam considerar o ensino de cultura afro-brasileira muito relevante (ver Gráfico 3).

Se a relação professor-aluno demonstra dificuldades no intercâmbio de ensino-

aprendizagem no sentido que favoreça uma educação étnico-racial e multicultural, o convívio entre os estudantes é marcado por tensas relações raciais. Segundo Gonçalves (2018), o preconceito praticado contra pessoas negras acontecia pela rotulação negativa dessas pessoas, contribuindo para o desenvolvimento de uma baixa autoestima.

Nesse aspecto, o preconceito se assemelha ao *bullying*, ou seja, em intimidações por meio de ofensas e agressões. No entanto, prevalece a associação do negro ao negativo, ruim e pejorativo (SOUZA, 1990). Sobre o preconceito existente na sala de aula, uma estudante diz que é muito mais comum do que se imagina.

Com certeza, acho que todo dia. Vou citar uma coisa que aconteceu dentro da sala que foi o seguinte: os meus colegas eles ficam com piadinhas, assim, racistas com o Matheus<sup>4</sup>, meu colega negro, e eles ficam tipo assim “Ah, se você não ficar quieto a gente vai te amarrar nas correntes de novo!” e minha professora mesmo, ela falou que “isso aqui não é o Ubuntu não gente”. E tipo assim, eu fiquei muito incomodada com isso e ver que isso vem até dos professores é o que mais me deixa frustrada. (SANTOS, 2018).

Esses depoimentos reforçam a desconstrução de teses que se alicerçam na obra de Gilberto Freyre (1933) e, posteriormente, na de Cassiano Ricardo (1959), que presumem um brasileiro que ignora diferenças e que trata todos com igualdade (SILVA, 2007). Essas concepções disseminam ideias de que vivemos em uma sociedade harmoniosa e que é democrático ignorar as diferenças (SILVA, 2007). Porém, o convívio em sociedade mostra-se contrário a essas teorias.

Uma estudante negra, quando questionada sobre discriminação, disse acreditar já ter passado pela situação.

Sim, quando eu passei pelo processo de transição capilar eu ouvi muita piadinha dos meus colegas e eu queria muito que o meu cabelo crescesse rápido para parar com isso, com essas piadinhas. E eles jogavam bolinha de papel no meu cabelo. Mas hoje em dia acho que parou um pouco, acho até pelo fato de ele ter crescido. (SANTOS, 2018).

Os depoimentos dos estudantes e ex-estudantes novamente não contrastam com as informações cedidas pelos docentes. Os professores também afirmaram ter presenciado acontecimentos de discriminação ou racismo (ver Gráfico 10). Esses números sugerem desafios localizados em duas frentes: formação docente e educação multicultural.

Os professores são fundamentais para que o ensino-aprendizagem multicultural prevaleça. É muito importante a relação que os docentes mantêm com as administrações dos sistemas de ensino e com os próprios alunos. Mais importante ainda é a postura desses docentes, pois devem se sentir encorajados para combater discriminações e qualquer desigualdade no ambiente escolar (SILVA, 2007). Apesar dos desafios, ainda restam inúmeros professores que, mesmo trabalhando isoladamente, contribuem para um ensino-aprendizagem plural (ver gráfico 5).

## 6 Considerações finais

A presente pesquisa buscou compreender a dinâmica do ensino-aprendizagem voltado para o multiculturalismo e especialmente cultura afro-brasileira realizada entre os anos de 2015 a 2017. Para tal empreendimento utilizei diferentes parâmetros para assimilar

---

<sup>4</sup> Nome Fictício.

informações coletadas. Primeiro foram coletadas informações por meio de questionários referentes ao público-alvo e também foram realizadas entrevistas com estudantes, a fim de que o espaço de análise pudesse adquirir uma amplitude maior do que a da coleta de dados quantitativos. Também foi necessário fazer uma pesquisa documental em documentos institucionais da Escola Estadual Abner Afonso e no seu acervo fotográfico. Por fim, foi preciso buscar informações em diferentes sites governamentais onde se localizavam dados valiosos.

Essa última busca representou um grande desafio. Localizar informações em sites governamentais exige a paciência de saber que a informação sempre estará incompleta e que provavelmente seu complemento se encontrará em outro site distinto. A análise dessa variedade de fontes possibilitou uma visão mais abrangente do tema estudado. Assim, foi possível, por meio de um estudo de caso, lançar novas possibilidades para se conhecer o assunto proposto, que carece de pesquisas na cidade de Patos de Minas. Situar as instituições escolares da cidade em um cenário nacional é de suma importância para poder corrigir erros e vícios ou reforçar receitas que dão certo.

As experiências de uma educação voltada para a multiculturalidade na escola Abner Afonso sugerem desafios que podem ser utilizados como parâmetros em outras instituições escolares. Com o desenvolvimento da pesquisa, é justo afirmar que a escola não impõe deliberadamente uma visão unitarista e homogeneizadora da sociedade, no entanto possui deficiências que permitem a manutenção de comportamentos discriminatórios que favorecem estereótipos e desconhecimento a respeito do diferente.

Um dos principais desafios constatados é o da dificuldade em encontrar suporte técnico e moral para a efetivação de projetos voltados para o multiculturalismo e mais especificamente para a cultura afro-brasileira. Também podemos afirmar que a formação docente é crucial para que profissionais engajados possam chegar até as escolas com ideais de respeito à diversidade étnica, sexual, religiosa e multicultural. Nesse quesito, as instituições superiores locais demonstram apresentar dificuldades de ensino na formação desses profissionais. Essa última questão poderia ser estudada com mais afinco posteriormente.

Infelizmente, é possível considerar também que a discriminação e preconceito ao negro e a sua cultura também se fazem presentes. As experiências pesquisadas na escola Abner Afonso também podem sinalizar o que está acontecendo nas demais escolas. O preconceito reinante não é uma coincidência diante das dificuldades da escola em implementar políticas étnico-raciais.

A lei 10.639/2003, que surge como uma conquista do movimento negro, completou 15 anos no ano de 2018. Com base em todas as informações coletadas, é evidente que essa política tenha representado um passo além na tentativa da reparação das desigualdades estabelecidas ao longo da história do Brasil. Entretanto, é preciso fazer mais que leis para que se concretize uma política efetiva. No Abner Afonso, o corpo docente investigado quase no todo respondeu conhecer a referida lei, mas não contribuiu efetivamente para o desenvolvimento de projetos no eixo investigado na pesquisa.

### **Referências**

CAVALLEIRO, Eliane. *Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil*. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2014. 112 p.

FERNANDES, Florestan. *A integração do negro na sociedade de classe*. 5. ed. São Paulo: Globo, 2008.



FONSECA, Marcus Vinícius. Educação e Controle em relação à população negra de Minas Gerais no século XIX. In: FONSECA, Marcos Vinícius. *Relações Étnico Raciais e Educação no Brasil*. Belo Horizonte: Maza, 2011. p. 61-92. (Seminários).

GOMES, Nilma Lino. Diversidade étnico-racial: por um projeto emancipatório. In: FONSECA, Marcos Vinícius et al. *Relações étnico-raciais e educação no Brasil*. Belo Horizonte: Maza, 2011. Cap. 2. p. 39-60. (Seminários).

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. *Racismo e antirracismo no Brasil*. 2. ed. São Paulo: 34, 1999. 256 p.

NABUCO, Joaquim. *O abolicionismo*. São Paulo: Publifolha, 2000. 179 p. (Grandes Nomes do Pensamento Brasileiro).

SANTOS, Joel Rufino dos. A inserção do negro e seus dilemas. *Parcerias Estratégicas*, Brasília, v. 4, n. 6, p. 110-153, 1999. Disponível em: <http://seer.cgee.org.br>. Acesso em: 06 jun. 2018.

SILVA, Maria José Albuquerque da; BRANDIM, Maria Rejane Lima. Multiculturalismo e educação: em defesa da diversidade cultural. *Diversa: revista de divulgação científica campus ministro Reis Velloso*, Parnaíba, v. 4, p. 52-66, jun. 2008. Disponível em: [leg.ufpi.br](http://leg.ufpi.br). Acesso em: 29 maio 2018.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. *Educação*, Porto Alegre, v. 3, p.489-591, 2007.

SILVÉRIO, Válder Roberto. Ação afirmativa: uma política pública que faz a diferença. In: PACHECO, Jairo Queiroz; SILVA, Maria Nilza da (orgs). *O negro na universidade: o direito à inclusão*. Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2007. p. 21-47.

SOUZA, Neusa Santos. O mito Negro. In: SOUZA, Neusa Santos. *Tornar-se negro: ou as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social*. 2. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1990. Cap. 3. p. 25-32.

### **Documentação consultada**

BRASIL. *Lei nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003*. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Brasília, DF, 09 jan. 2003.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Amostra – Rendimento*, 2010. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/mg/patosdeminas/pesquisa/23/22787?detalhes=true>. Acesso em: 08 out. 2018.

ESCOLA ESTADUAL ABNER AFONSO (Minas Gerais). *Plano Político Pedagógico*. Patos de Minas, 2014.

SIMADE – Sistema Mineiro de Administração Escolar. *Perfil Escola Estadual Abner Afonso*. Disponível em: <http://www.simave.caedufjf.net/sistema-de-monitoramento/>. Acesso em: 12

set. 2018.

**Entrevistas**

GONÇALVES, Marcos Cássio Souza. *Entrevista concedida a Geison Neves da Cruz*. 29 set. 2018.

SANTOS, Samira Lemos. *Entrevista concedida a Geison Neves da Cruz*. 10 set. 2018.