



**II CONEDU**  
CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

## **ENTRECRUZANDO OLHARES SOBRE A EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: UM ESTUDO DE CASO NA ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO FUNDAMENTAL SENADOR HUMBERTO LUCENA EM CAMPINA GRANDE – PB**

Alcione Ferreira da Silva; Diego de Sousa Santos; Magno da Nóbrega Lisboa; Patrícia  
Cristina de Aragão Araújo (Orientadora)

Universidade Estadual da Paraíba (alcioneufs@hotmail.com)  
Universidade Federal de Campina Grande (diego.sousa.s@gmail.com)  
Universidade Estadual da Paraíba (magnonlisboa@hotmail.com)  
Universidade Estadual da Paraíba (cristina-aragao21@hotmail.com)

**Resumo:** Este artigo resulta de um estudo de caso realizado na Escola Estadual de Ensino Fundamental Senador Humberto Lucena, no município de Campina Grande-PB. Objetivamos discutir as percepções dos docentes da Educação de Jovens e Adultos acerca da educação para as relações étnico-raciais. Metodologicamente nos balizamos na história oral e pesquisa qualitativa e no Estudo de Caso, haja vista os mesmos nos possibilitarem enfocar uma instância, instituição, objetivando retratar sua realidade de forma complexa e profunda por meio de uma análise e interpretação do contexto, para se perceber a multiplicidade de dimensões presentes no objeto, focalizando-o como um todo. Nosso estudo nos permitiu perceber que, ainda nos dias atuais, nossa educação formal apresenta fortes traços advindos do racismo e do sistema de exclusão por ele fomentado, mesmo em espaços educacionais compostos majoritariamente por segmentos sociais pauperizados com expressiva presença de pessoas negras.

**Palavras-chave:** Racismo, Educação Básica, Estudo de Caso.

### **1. Introdução**

Após longa construção de uma realidade social, frente a qual o povo negro lutou em busca de transformações sociais, no Brasil, foi sancionada a lei 10.639/03, que tornou obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira. Esta lei, conforme Rocha (2006) tornou-se possível em meio a um contexto social que visou integrar o discurso e a ação de organismos internacionais no viés do atendimento aos mais pobres e a pauta de reivindicações do movimento social negro.



Nesse sentido, consideramos que 10639/03 é um importante instrumento legal que pode auxiliar na luta por uma realidade permeada por mais justiça social, permitindo um embasado questionamento às desigualdades entre etnias no país, fazendo perceber a historicidades destas e, portanto, direcionando para a busca de sua superação.

Todavia, o próprio contexto de desigualdade, que apresenta profundas marcas do racismo, à qual a lei supracitada busca questionar, torna-se uma barreira a sua efetivação que ainda impõe silêncio ao ensino da História e Cultura Afro-Brasileira. Perceber em que medida essas barreiras se fazem ainda presentes na educação básica, na modalidade de Educação para Jovens e Adultos (EJA), foi o nosso objetivo ao estudarmos a realidade apresentada pela Escola Estadual de Ensino Fundamental Senador Humberto Lucena no município de Campina Grande – PB.

## **2. Caracterização da Escola Estadual de Ensino Fundamental Senador Humberto Lucena**

A estrutura física da escola é o primeiro ponto que percebemos quando fomos iniciar a pesquisa de campo a partir da observação em torno da instituição, é nela que se desenvolvem as experiências dos seus sujeitos. A Escola Estadual de Ensino fundamental Senador Humberto Lucena, criada pelo Decreto Estadual nº. 21.020 de 28 de abril de 2000, oferece à comunidade as modalidades de Ensino Fundamental II pela manhã, Ensino Fundamental I à tarde e Educação de Jovens e Adultos à noite.

No tocante à sua estrutura física, segundo um levantamento feito pela própria instituição de ensino em 2012, a escola conta com nove salas de aula, biblioteca, sala de informática, secretaria, cozinha, pátio coberto, quadra descoberta, sala de recursos para atendimento de alunos com problemas na aprendizagem, que a noite é utilizada como sala do Serviço Social, sala de professores, almoxarifado e cinco banheiros, sendo dois para alunos, dois para professores e um para funcionários.



## II CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

EEEF Senador Humberto Lucena (créditos:maps.google.com.br)



Essas imagens são tomadas por nós como elementos importantes, pois as imagens, fontes em potencial para o historiador, são registros que encerram em si traços constitutivos do acontecimento estudado, assim consideramos que ao historiador cabe perceber que

A imagem bela, simulacro da realidade, não é realidade histórica em si, mas traz porções dela, traços, aspectos, símbolos, representações [...]. Cabe a nós decodificar os ícones, torná-los inteligíveis o mais que pudermos, identificar seus filtros e, enfim, torná-los como testemunhos que subsidiam a nossa versão do passado e do presente (PAIVA, 2002, p. 18).

Nesse contexto, percebemos nas imagens acima que mostram, fotos da frente-lateral da escola, um texto que revela, de início, a necessidade referente às melhorias, como calçada, calçamento das ruas que lhe são acesso, bem como da rua na qual a instituição de ensino está localizada, retirada de entulhos, pintura das paredes e portões visto que os mesmos apresentam claros sinais de desgastes. As imagens nos mostram o descaso do poder público com a educação, na qual milhões de brasileiros pobres que têm vagas garantidas na escola, ainda almejam pela qualidade. De modo mais amplo, as imagens não nos revelam apenas



traços referentes à instituição observada, mas falam-nos de um contexto no qual o campo educacional não é tomado como prioridade, uma vez que especialmente a partir da década de 1990, as bases das reformas educacionais são protagonizadas por

[...] por organismos internacionais e regionais vinculados aos mecanismos de mercados e representantes encarregados, em última instância, de garantir a rentabilidade do sistema capital [...]. É interessante ter presente o papel da OMC, pois em 2000, numa de suas últimas reuniões, sinalizou para o capital que um dos espaços mais fecundos para negócios rentáveis era o campo da educação (FRIGOTTO; CIAVATA, 2003, p. 96).

Neste contexto, a escola como espaço público e que se quer de qualidade, não assume real importância, como um espaço que deva ser priorizado, pois tal perspectiva seria um entrave aos interesses do capital, voltados para a obtenção de lucro. Tragicamente as demandas da educação passam a serem submetidas à lógica econômica.

### **3. A escola e sua concepção de educação**

A proposta pedagógica da Escola Estadual Senador Humberto Lucena, apresenta uma concepção na qual a instituição de ensino é descrita como “O lugar onde se faz amigos, não se trata só de prédios, salas, quadros, programas, horários, conceitos... Escola é, sobretudo, gente que trabalha, que estuda, que se alegra, se conhece, se estima”<sup>1</sup>. Assim, escola seria primordialmente relação, construção baseada em convivência entre pessoas.

Apesar dos problemas do sistema educacional que se fazem sentir na escola, há por parte da gestão escolar grande empenho em construir uma imagem positiva da instituição, expressa em grande medida nas melhorias buscadas, que não se reportam apenas à estrutura física, a exemplo do Plantão Pedagógico, da idealização de ações de combate à violência e na promoção do desenvolvimento afetivo e trabalhos realizados na sala do Atendimento Educacional Especializado (AEE), voltadas à educação inclusiva.

Na escola funciona três projetos, de acordo com a gestora, *Mais Educação*, *Revisitando os Saberes* e *Infância dos Primeiros Saberes*, os mesmos atuam de modo a

---

<sup>1</sup> Trecho do poema *A escola* de Paulo Freire, incorporado na proposta pedagógica da instituição de ensino estudada.



## II CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

atender a perspectiva na qual o “aluno deve ser um questionador do mundo, da sociedade e de si mesmo, com o objetivo de compreender, trabalhar e perpetuar a cultura a qual está inserido”, como assinala a proposta pedagógica da escola.

Nesse contexto, consideramos positiva a perspectiva de trabalho da escola estudada, de acordo com os documentos da mesma e fala de sua gestora. Entretanto, cabe a nós questionar dois pontos, como tal perspectiva se apresenta para a Educação de Jovens e Adultos e como as relações étnico-raciais são inclusas nela.

#### 4. Pensando a realidade escolar

Ao nos voltarmos primordialmente para uma unidade escolar, nossa pesquisa configura-se como um *estudo de caso* que pode ser conceituado como: “Uma família de métodos de pesquisa cuja decisão comum é o enfoque numa instância [...] pode ser um evento, uma pessoa, um grupo, uma escola, uma instituição, um programa” (ANDRÉ, 1984, p. 51). Destacamos que através desse método buscamos realizar uma interligação do problema estudado com o contexto social que lhe torna possível, haja vista que nossa ênfase recairá sobre

[...] “a interpretação em contexto”. É um pressuposto básico desse tipo de estudo que uma apreensão mais complexa do objeto só é possível se for levado em conta o contexto no qual se insere [...] Os estudos de caso procuram retratar a realidade de forma completa e profunda, esse tipo de estudo pretende revelara multiplicidade de dimensões presentes numa dada situação, focalizando-a como um todo, mas sem deixar de enfatizar os detalhes, as circunstâncias específicas que favorecem uma maior compreensão desse todo (ANDRÉ, 1984, p. 53).

Para operacionalização de nosso estudo recorreremos à pesquisa analítica, visto que objetivamos um estudo e avaliação das informações coletadas no intuito de analisar e explicar o contexto de um acontecimento social. Para tal, utilizamos uma abordagem que

Se preocupa com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos



## II CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (MINAYO, 1996, p. 21-22).

O instrumento utilizado nessa pesquisa, em relação aos docentes, foi a entrevista. Nos voltamos aos que desenvolvem trabalhos em três disciplinas da área de humanas na EJA (Português, História e Geografia), dos quais apenas dois se propuseram a participar.

### 4.1 Questões étnico-raciais e a Lei 10.639/03: perspectivas docentes

Nesse primeiro momento apresentaremos nosso tema de pesquisa a partir da fala dos docentes. Sobre o trabalho da temática afro-brasileira na escola, os dois docentes que nos concederam depoimentos, afirmaram trabalhavam em sala de aula e ambos apontaram suas formações como momentos que não contemplaram, a contento, a necessidade de conhecimento sobre o tema. Essa problemática se faz mais preocupante pelo fato de nem todos os professores, após sua formação acadêmica, terem acesso ou interesse a formações continuadas sobre o tema, como observamos na fala de um dos docentes: *“Não, eu não participei de formação sobre a temática relacionada”* (MARCONE, 2012).

Essa afirmação curta nos coloca diante de um forte questionamento: se a formação acadêmica não foi suficiente, como se daria o ensino das questões afro-brasileiras na escola? Quando questionamos, o docente que proferiu a fala acima, sobre o trabalho que este desenvolve em suas turmas de Educação de Jovens e Adultos, o mesmo responde que:

Eu trabalho, porque quando a gente fala na parte da colonização, eu sempre friso a miscigenação da população brasileira [...]. Nós não temos uma raça pura, e aí também a importância do negro quando veio da África na própria construção do país, no seu trabalho, que a partir do momento que... a imposição do trabalho assalariado foi com a libertação dos escravos, que a partir do momento que os negros tiveram a liberdade que passaram a trabalhar, passaram a receber um salário e a consumir, então isso era de interesse da Inglaterra na época, que era a principal potência [...] e fora as danças e as comidas que o negro trouxe, e a presença deles em alguns estados como Bahia, Maranhão [...]. Trabalho na questão quando a gente fala da política, a gente vê também a questão econômica, hoje a gente fala das cotas raciais pra entrada nas universidades, que eu friso muito que o negro, ele era impedido de ter essa liberdade questão social, financeira, hoje já está mudando [...], é tanto que hoje tem gente que até criti... o STF, Joaquim Barbosa é um negro! Barac



Obama é um negro! O pessoal até se admira pela posição social, quer dizer que está mudando, eu sempre trabalho isso aí (MARCONE, em entrevista, 2012).

A fala acima, na qual o docente busca sintetizar os assuntos trabalhados pelo docente em questão, traz muitos pontos interessantes que merecem ser discutidos. O primeiro ponto é que, em quase todo o depoimento, o negro é relacionado a fatores negativos, dado uma história que faz com que na atualidade, os negros que possuam boa posição social despertem espanto. A cultura do negro, “as danças e as comidas” são direcionadas para a Bahia e Maranhão, estado nos quais a presença dos negros teria impacto cultural. Dessa forma, o negro é, em grande medida, passado ou presença geograficamente distante e marginalizada.

Não se relaciona à cultura afro-brasileira com os discentes, estes podem reconhecer sua existência, mas não são levados a perceberem fatores que propiciem uma identificação com tais códigos culturais. Outro ponto a se pensar é que a construção histórica do racismo no Brasil é minimizada, o que se percebe na análise que o docente faz da transição do trabalho escravo para o trabalho assalariado no país. Os negros são apontados como os sujeitos que ocuparam os postos de trabalho, passando a receberem salário e estando, portanto, inseridos na nova sociedade brasileira que se formava após a abolição.

De acordo com a ponto de vista acima ficam silenciadas a forte exclusão cultural, social, política e econômica dos negros sobre a quais se erigiu à história republicana do Brasil, as políticas de branqueamento, as formações das periferias urbanas e a luta de resistência a todos esses fatores excludentes não aparece. O negro vira sinônimo de mão de obra.

Ao falar das cotas e relacioná-las fatores de desigualdades sociais sofridas por negros, bem como a atuais casos de negros que alcançaram grande destaque social, inicialmente compreendemos que havia no discurso do depoente uma defesa do sistema de cotas, mas ao pedirmos para o docente prosseguir sobre o assunto ele responde:

Eu acho negativo, porque a partir do momento que você fala em cotas, você está diminuindo aquela raça, não porque tem... então você quer dizer que aquela raça não é capacitada praquilo. Porque eu acho que o que devia fazer, é dar o acesso a educação de qualidade, que aí vai se sair os melhores, independente de cotas [...] mesmo que ele entre na universidade, ele vai enfrentar uma realidade totalmente diferente, é diferente de estar aqui no fundamental ou médio, eu ajudo o aluno, um ponto... a universidade não tem essa facilidade não, você sai por mérito seu, se você



## II CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

puder ficar 20 anos lá, ela se segura, então eu vejo a cota nesse lado aí, que pode chegar um momento de uma pessoa com um poder aquisitivo bom, colocar o filho no último ano do ensino médio na escola e fazer um cursinho bom, que é pro filho fazer a prova de um curso de medicina já que a cota daqui, ele está incluído naquela cota, mas ele tem uma qualificação melhor, ele vai ser melhor que os outros, vai correr até o risco de chegar a fazer isso (MARCONE, em entrevista, 2012).

O que se evidencia é que o docente se contrapõe ao sistema de cotas por percebê-lo como um legitimador de exclusão e possíveis situações de injustiça sociais, trazendo a noção de políticas públicas afirmativas, como geradoras de injustiças, sociais é compartilhada pelo outro docente da escola que nos concedeu depoimento, este já participou de formação continuada e trabalha com os alunos da EJA. Ao falar sobre o racismo, afirma que ele se manifesta *“nas próprias políticas públicas, porque isso não era pra existir, isso é uma vergonha ninguém pode medir a capacidade de ninguém pela cor”* (ERALDO, em entrevista, 2012).

Conversamos com os depoentes sobre as cotas, mesmo o tema sendo a Lei 10.639/03, porque as cotas são uma conquista fruto de uma das maiores lutas do povo negro. A lei objetiva que se contemple a história e cultura afro-brasileira e não se pode pensar sobre história e cultura sem pensar, por conseguinte, na luta.

Para pensarmos sobre as concepções que os docentes reforçam em sala de aula é preciso discutir sobre questões cruciais na história e cultura afro-brasileira, a exemplo do que os mesmos pensam acerca do racismo.

Os dois docentes entrevistados consideram o Brasil um país racista, quando questionados sobre os motivos para existência do racismo, os afrodescendentes são apresentados como responsáveis pela exclusão que sofrem. Como o racismo se manifesta no país? *“Nos próprios descendentes africanos, os negros, eles mesmos são racistas, a gente tem que botar a cabeça no lugar que eles mesmos são racistas, a gente tenta tirá-los, mas é difícil, eles continuam”* (ERALDO, em entrevista, 2012).

Nesse contexto, para o docente não existiria racismo, mas um “auto-racismo” e quando perguntamos sobre o que explicaria tal situação, explicou-se:





## II CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

Devido a condição social, a verdade é essa, é a condição social que causa muito isso, eles trabalham mais esse tema assim, porque a condição social do [...] infelizmente [...] a realidade é essa, tanto é que essas cotas tá criando aí, eu acho um absurdo um negócio desse porque não se pode medir capacidade de ninguém pela cor, é por isso que acontece. A própria discriminação está aí (ERALDO, em entrevista, 2012).

A fala acima, mais uma vez reforça a ideia de que as cotas seriam um dos grandes legitimadores sociais do sistema de exclusão étnica, do qual os afrodescendentes seriam os responsáveis. Sobre esta última ideia encontramos reforço na concepção apresentada pelo outro docente que nos concedeu entrevista:

Ele (o racismo) é mais manifesto da própria condição social que o negro viveu ao longo do tempo. Eu jogo... a gente joga as vezes... e próprio negro discrimina o outro com relação da cor “esse negro não dá uma bola a ninguém”, o próprio negro diz, discrimina a cor dele mesmo com outro, e a questão social porque como negro era tido como submisso, hoje em dia é muito difícil para muita gente aceitar, a sociedade tá mudando, os nossos avós e bisavós eles têm essa mentalidade e forte, e ainda passou para alguns tios da gente, mas tá mudando hoje em dia, mas você vê como têm casos em restaurantes e tudo, quando há uma discussão entre um branco e um negro a pessoa diminui logo a condição social dele, não é muito na cor, diz logo “esse negro não tem nada” diz disso, não que saber nem se ele é um juiz de direito, ele vai primeiro na questão do foco na cor, aí associa a condição social (EERALDO, 2012).

A condição social do negro é também relacionada ao racismo, entretanto, ela não é problematizada como produto de uma sociedade desigual, a condição social aparece sem seus condicionantes sendo apontada como uma das causas para a existência do racismo.

Sobre a existência de manifestações de racismo da escola, um dos docentes afirma que jamais presenciou alguma delas. Entretanto, outro evidenciando situação inversa, sobre o tema, assegura que elas acontecem sempre, sendo muito comum escutá-las “*Na sala de aula por falta de consciência, na sociedade quando acontece, há um processo, a pessoa vai denuncia aqui o jovem ainda não está atento pra isso, então eles levam isso como uma brincadeira*” (MARCONE, 2012).

Ao explicitar as formas como as “brincadeiras” racistas ocorrem na escola, o docente mais uma vez reforça a ideia de que os negros não são apenas vítimas, mas os emissores de atitudes racistas ao usarem corriqueiramente expressões como: “*Esse macaco, esse nêgo véi, a*



## II CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

*menina mesmo diz eu quero lá casar com aquele nêgo véi, ou diz eu quero lá casar com aquela nêga veia, eles mesmos se diminuem” (MARCONE, 2012).*

Nas falas percebe-se um claro distanciamento do que preconiza a Lei 10639/03, não apenas não se trabalhar a lei, mas por “trabalha-lha às avessas” através de atitudes que reforçam o senso comum acerca da história e cultura afro-brasileira.

### **5. Aproximações conclusivas**

Os docentes da Escola Estadual de Ensino Fundamental Senador Humberto Lucena, que aceitaram participar da nossa pesquisa, apresentam em seu cotidiano profissional algumas limitações presentes em nosso sistema educacional como um todo. Percebemos que a deficiência está posta desde a formação que, em ambos os casos, não contemplou satisfatoriamente as questões étnicas. Não se pode esperar que a Lei 10.639/03 se efetive nas escolas, enquanto a História e Cultura Afro-Brasileira não se fizer realidade nos bancos das academias.

Além da formação, ficou evidente que o material com o qual os professores trabalham na Educação de Jovens e Adultos, da escola pesquisada, também não trazem uma abordagem sobre a realidade étnica brasileira, o que é agravado pela pouca participação dos docentes em formações continuadas que tratem especificamente acerca desta temática.

Frente a esta realidade, a Lei 10.639/03, quando abordada, se faz de modo superficial o que reforça estereótipos em relação ao povo negro, face o desconhecimento acerca de sua história. Esta situação deixa marcas nas concepções que os discentes cristalizam, provocando um paradoxal distanciamento em relação à História e Cultura Afro-Brasileira, posto que os alunos são em sua maioria negros.

A Educação de Jovens e Adultos, por ser composta majoritariamente por segmentos sociais pauperizados, é um campo fértil para se pensar sobre as diferentes mazelas sociais vivenciadas pelos seus sujeitos, entre estas as relacionadas ao povo negro. Todavia, o que se verifica é que isto não ocorre e tal fato tem implicações diretas na não efetivação dos Direitos Humanos, haja vista que, como afirma Júlio e Strey (2011), a luta pelo fim das diferenças



# II CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

sociais entre pessoas negras e brancas é, em última instância, uma luta em favor dos direitos humanos, direito do coletivo negro de viver dignamente, tendo acesso a todo patrimônio, material ou imaterial, da sociedade, que foi erigido em grande medida por seus próprios esforços.

## REFERÊNCIAS

ANDRE, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Estudo de caso: seu potencial na educação.** Cad. Pesqui. [online]. 1994, n.49, p. 51-54. ISSN 0100-1574.

\_\_\_\_\_. Lei nº 10.639 de 9 de janeiro de 2003. Ministério da Educação.

FRIGOTTO, Gaudêncio e CIAVATTA, Maria. **Educação básica no Brasil na década de 1990: Subordinação ativa e consentida à lógica do mercado.** In: Revista Educ. Soc., Campinas, vol. 24, n. 82, p. 93-130, abril 2003.

JULIO, Ana Luiza dos Santos e STREY, Marlene Neves. **A Educação como medida de eliminação do racismo: uma questão de direitos humanos.** In: Revista Educação por Escrito – PUCRS, v.2, n.1, jun. 2011.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.) **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade.** 16. ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

PAIVA, Eduardo França. A iconografia na história: indagações preliminares. In: \_\_\_\_\_. **História e imagens.** Belo Horizonte: Autêntica. 2002, p.17- 34.

ROCHA, Luiz Carlos Paixão da. **Políticas afirmativas e educação: a lei 10.639/03 no contexto das políticas Educacionais no Brasil contemporâneo.** Dissertação (Mestrado em Educação e Trabalho). Universidade Federal do Paraná. 2006.

## FONTES ORAIS:

Eraldo. Entrevista concedida à Alcione F da Silva em 19 de novembro de 2012.

Marcone. Entrevista concedida à Alcione F da Silva em 19 de novembro de 2012.