

ENSINO PÚBLICO SUPERIOR E EXCLUSÃO RACIAL

Ari Lima*

RESUMO

Este artigo pretende tecer algumas considerações sobre de que modo a ênfase dada às questões do racismo, discriminação e desigualdade racial favorecem a percepção da diferença étnica e racial na sociedade e em sala de aula e, conseqüentemente, a compreensão da importância do desenvolvimento de práticas didático-pedagógicas que valorizem as alteridades excluídas do discurso científico e o desenvolvimento de mecanismos de inclusão racial e étnica, particularmente, no ensino superior.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino superior. Racismo. Inclusão racial e étnica.

ABSTRACT

This paper intends to consider how the emphasis now commonly put on racism, discrimination and racial inequality triggers one's perception of racial and ethnic differences in society and in the classroom environment. At the same time, it intends to point to the necessity of developing pedagogical practices that value the otherness that is often purged from our scientific discourse, thus arguing in favor of the creation of mechanisms geared towards racial and ethnic inclusion.

KEY WORDS: Superior education. Racism. Racial and ethnic inclusion.

No primeiro semestre do ano de 2003, participamos como consultor de um trabalho de avaliação de projetos de acesso e permanência de estudantes negros e carentes em universidades públicas, financiados pelo *Programa Políticas da Cor (PPCor) na Educação Brasileira*. Tal Programa foi implementado pelo Laboratório de Políticas Públicas – LPP –

* Antropólogo, Professor Adjunto do DEDC/Campus II/UNEB.

da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Recentemente, em março de 2006, participamos do *Programa de formação de professores (PROESP/UNEB) de ensino fundamental e médio* ministrando um seminário de 15h - “A temática negra e as relações raciais no Brasil” -, nas dependências do Campus II da UNEB. A partir destas duas experiências, pretendemos neste artigo tecer algumas considerações sobre de que modo a ênfase sobre as questões do racismo, discriminação e desigualdade racial favorecem a percepção da diferença étnica e racial na sociedade e em sala de aula e, conseqüentemente, a compreensão da importância do desenvolvimento de práticas didático-pedagógicas que valorizem as alteridades excluídas do discurso científico e o desenvolvimento de mecanismos de inclusão racial e étnica, particularmente, no ensino superior. Embora levantemos questões, interpretemos e analisemos dados, privilegamos a descrição e narração destas duas experiências supracitadas com o intuito de registrar e expor à reflexão pública contextos periféricos do sistema de ensino no Brasil.

A propósito, Cruz (2005) observa que a História da Educação Brasileira não tem refletido a multiplicidade de aspectos da vida social e da riqueza cultural do povo brasileiro, ao contrário disso, tem se configurado como a história da escolarização de camadas médias da população. Isto quer dizer que:

(...) têm sido esquecidos os temas e as fontes históricas que poderiam nos ensinar sobre as experiências educativas, escolares ou não, dos indígenas e dos afro-brasileiros. O estudo, por exemplo, da conquista da alfabetização por esse grupo; dos detalhes sobre a exclusão desses setores das instituições escolares oficiais; dos mecanismos criados para alcançar a escolarização oficial; da educação nos quilombos; da criação de escolas alternativas; da emergência de uma classe média negra escolarizada no Brasil; ou das vivências escolares nas primeiras escolas oficiais que aceitaram negros são temas que, além de terem sido desconsiderados nos relatos da história oficial da educação, estão sujeitos ao desaparecimento (CRUZ, 2005, p. 22).

O trabalho de avaliação dos projetos do PPCor, de fato, se iniciou com o encontro realizado entre consultores e a coordenação do Programa em julho de 2003, na cidade do Rio de Janeiro. Tal encontro, do mesmo modo que nos preparou tecnicamente para avaliar os projetos financiados, nos inseriu no contexto político-pedagógico do PPCor, qual seja a elaboração e execução de modelos pedagógicos que preparassem os jovens para o ingresso e/ou permanência na universidade, através de uma política da cor que deveria fortalecê-los

intelectualmente, assim como psicológica e emocionalmente. Em seguida, visitamos e avaliamos quatro projetos: o *Projeto Tutoria*, em Salvador-BA; o *Projeto Pré-Universitário para Negros e Excluídos (PRUNE)*, em Itabuna-BA; o *Projeto Auta de Souza*, em Olinda-PE; o *Projeto Casa do Padre Melotto*, em Olinda-PE.

Em todos os casos, ouvimos reclamações sobre a escassez e retardamento no repasse de recursos e sobre um precário trânsito de informações entre os coordenadores dos projetos e a coordenação do PPCor. Por outro lado, constatamos que a maioria dos projetos, na medida em que pretendiam atacar certas demandas, o faziam despertando outras que, acreditamos, projetos deste porte não são capazes de resolver, uma vez que estas demandas deveriam ser atribuições de um Estado de Bem Estar constituído e auto-definido como plenamente democrático e universalista. Apontamos, portanto, para as dificuldades do PPCor, como agente financiador e coordenador político-pedagógico, assim como para os acertos, limites e equívocos dos projetos financiados no que diz respeito a um equilíbrio entre objetivos previamente indicados e a expectativa de reversão de desigualdades sociais e adequação entre programa pedagógico e uma política da cor.

Em relação ao seminário que ministramos para os professores do PROESP/UNEB, novamente as precárias condições de trabalho dificultaram a construção do problema em pauta e a exploração de alternativas que considerassem a realidade dos “professores-alunos” e dos seus respectivos contextos de atuação profissional. Porém desta vez a figura do “professor” apareceu como o problema, por excelência, em sala de aula. Esteve evidente a desmotivação em relação à formação proposta pelo PROESP e, mesmo, o descaso em relação ao tema do seminário ministrado. Segundo o depoimento dos alunos, a escassez de tempo para que se dedicassem às aulas e o uso de uma metodologia de ensino inadequada à realidade dos mesmos seriam os detonadores desta situação.

OS PROJETOS DO PPCOR

O *Projeto Tutoria* era uma decorrência do *Programa A Cor da Bahia* da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas (FFCH) da UFBA. Na execução do programa de trabalho do Tutoria observamos coerência e bastante controle entre o que foi proposto e o que se

realizou. Considerando a precariedade das instalações e recursos disponíveis na Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da UFBA, o *Programa A Cor da Bahia* dispõe de uma infra-estrutura muito boa. Estas mesmas instalações e recursos – sala de computadores e estudo para os alunos; um sala para encontros e eventos; uma terceira sala de reunião e trabalho para a coordenação; telefone, fax, tv, vídeo, ar condicionado - eram disponibilizados para os estudantes do *Projeto Tutoria*. Os alunos eram reunidos ao menos uma vez por semana, quando participavam de atividades programadas – filmes, palestras, apresentação de resultados de pesquisas, mini-cursos – voltados para complementação da formação acadêmica, mas, sobretudo para a reflexão sobre relações raciais, racismo e cultura negra no Brasil e no mundo. A propósito, na ocasião da nossa visita, depois de assistirem ao filme “A Negação do Brasil”, do cineasta negro Joel Zito Araújo, os estudantes, conduzidos pela coordenadora do Projeto, discutiram o filme e levantaram questões surpreendentes e maduras sobre identidade racial e racismo nos meios de comunicação. O que nos pareceu um reflexo da formação que vinham recebendo no Tutoria. Além disso, os alunos recebiam orientação acadêmica, eram estimulados a participar ativamente do dia a dia da universidade e alguns deles, estudantes do curso de ciências sociais, mais maduros intelectualmente, trabalhavam como assistentes de pesquisa dos coordenadores ou de pesquisadores associados ao *Programa A Cor da Bahia*.

O formato institucional do *Programa A Cor da Bahia* – ou seja, seu caráter de núcleo de estudo sobre relações raciais e cultura negra que fomentava a presença e trânsito permanente de pesquisadores e professores universitários negros brasileiros e estrangeiros – contribuiu bastante para alcance dos objetivos fundamentais do *Projeto Tutoria*, quais sejam: o desenvolvimento do interesse dos estudantes pela vida e produção acadêmica e a formação de “lideranças intelectuais”. Além disso, apesar de não ser um objetivo claramente apresentado no projeto original, o Tutoria pareceu ter contribuído na elaboração ou reelaboração da identidade racial dos estudantes assim como na formação de “lideranças intelectuais e políticas” também. Ao conversarmos com os coordenadores, os mesmos afirmaram que desde o início do *Projeto Tutoria*, observaram visíveis transformações nos alunos. Alguns se “reconverteram” racialmente. Ou seja, no processo de seleção se auto-classificavam como mestiços ou apresentaram dificuldades na auto-classificação racial e naquele momento não apenas se classificavam como “negros”, mas (re)elaboravam esta

compreensão em seus corpos e refletiam sobre esta nova identidade. Além disso, alguns alunos teriam, espontaneamente, decidido participar do movimento estudantil, introduzindo o corte racial na sua ação política.

Através da conversa e observação dos estudantes constatamos que, inclusive os mais tímidos, demonstravam uma articulação verbal e crítica rara entre estudantes universitários de semestres iniciais. Além disso, confirmavam uma mudança na compreensão da questão racial, como evidencia a seguinte fala:

-“Antes pensava que o preconceito era mais uma questão social, econômica, agora vejo que é também racial!”. (A 1)

Estes alunos afirmaram também que a UFBA não reflete o que eles são. Tal realidade institucional e acadêmica, portanto, não apenas lhes oprime, mas também os reprime como sujeitos. O *Projeto Tutoria*, abrigado institucionalmente no *Programa A Cor da Bahia*, aparece na fala dos estudantes como um espaço de amparo emocional e psicológico:

-“Aqui a gente se sente como um grupo racial na universidade... como um espaço de articulação política”. (A2)

– “Aqui, eu aprendi a articular melhor a crítica contra o racismo e a desigualdade racial, na universidade se disputa espaço e competência”. (A3)

E por fim, como um espaço de crítica e elaboração teórica sobre questões raciais:

– “Outro dia no debate com um pesquisador branco que estuda relações raciais aqui na Bahia, eu percebi uma estranheza do “objeto negro” na sua fala, aqui eu estou desconstruindo conceitos”. (A4)

Segundo os coordenadores, o *Projeto Tutoria* foi elaborado no sentido de expandir a reflexão sobre relações raciais e garantir a permanência de estudantes “negros e mestiços” não apenas nos cursos das ciências sociais e humanas, onde os negros da UFBA estão em expressivo contingente e são mais frequentemente expostos a esta reflexão, mas também

em outras áreas menos sensíveis como as ciências exatas e artes. Nestas áreas, é menos provável que os departamentos considerem esta questão e associem o desempenho dos alunos à trajetória racial. Apesar da dificuldade em sensibilizar os departamentos destas áreas, os coordenadores do Tutoria consideraram um avanço a conquista da simpatia ao menos de alguns professores, que se disponibilizaram a visitar e proferir palestras sobre temas das suas áreas de estudo. O Tutoria conseguiu também boa visibilidade na FFCH e em outros institutos da UFBA e participou ativamente do debate sobre cotas para negros e índios na universidade pública. Além disso, reclamamos da escassez de recursos que dificultavam, por exemplo, a promoção de um curso de língua estrangeira regular para todos os bolsistas.

A proposta político-pedagógica do *Projeto Tutoria* de congregar estudantes advindos de áreas e institutos diferentes e conduzi-los ao estudo e reflexão sobre uma questão comum restabelece continuidades entre saberes que têm se colocado como apartados e, em graus variados, desarticulados da realidade social. Além disso, favorece a renovação destes saberes, assim como a reabertura da imaginação de uma universidade bloqueada, elitizada e objetificadora da realidade social, como bem observa José Carlos Carvalho:

Nossa forma principal de relacionamento com a sociedade sempre foi objetificadora. Afirmo-o inclusive porque a própria disciplina com que sou identificado, a Antropologia, que em princípio alega exercer um diálogo com as chamadas sociedades “nativas”, continua trazendo seus vários “outros” para perto de nós apenas como objetos de estudo. E esta não é, na verdade, a maneira de trazê-los ao nosso meio como iguais, mas apenas de observá-los para fins científicos. A consciência dessa objetificação tem crescido tanto ultimamente entre os excluídos que em uma discussão sobre cotas, no Rio de Janeiro em 2003, um estudante disse a um professor negro que era contra as cotas: “O senhor está com medo de que o micróbio assuma o microscópio?” (CARVALHO, 2005, p.140).

Diferente do *Projeto Tutoria*, o PRUNE pretendia garantir o acesso à universidade pública. Este projeto tentava estabelecer um diferencial em sua prática político-pedagógica ao conceber uma proposta de atuação que pretendia preparar o estudante não apenas para o vestibular, mas, sobretudo, atender à suposta demanda universitária por sujeitos reflexivos, críticos e transformadores da realidade. Neste sentido, ao mesmo tempo em que trabalhava com os estudantes o conteúdo tradicional das provas do vestibular, enfatizava o debate sobre cidadania, exclusão social, racismo, relações raciais e mobilização popular. A própria formação original do projeto refletiu isso, uma vez que o PRUNE nasceu da iniciativa

conjunta de educadores relacionados a um grupo cultural negro de Itabuna, o ENCANTARTE, ao movimento negro organizado nesta cidade, o Ação Negra, e a setores do movimento sindical organizado, o SINDIALIMENTAÇÃO. Além disso, trabalhava, naquela ocasião, em parceria com a prefeitura de um partido político, o PT, auto-reconhecido como revolucionário. Com exceção do SINDIALIMENTAÇÃO, que se afastou do PRUNE, todas as entidades citadas participavam da coordenação dos trabalhos.

Observamos que aquele era um projeto de acesso que, aos poucos, acabaria por se redefinir como projeto de acesso e permanência, uma vez que o seu quadro de professores era formado por estudantes universitários pobres com dificuldades de permanência na universidade. Além disso, na própria coordenação trabalhava uma estudante de graduação da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC) e estudantes do PRUNE. O trabalho do PRUNE fazia um decidido e prioritário corte racial, mas também de classe e orientação política. Ou seja, a maioria absoluta dos alunos era negra, mas encontravam-se brancos pobres também. No quadro de professores encontravam-se negros e brancos com maior ou menor grau de crítica racial, porém todos sensibilizados politicamente com uma necessidade de transformação social e revisão político-pedagógica do sistema de educação pública no Brasil. Neste sentido, percebemos que havia divergências na coordenação do PRUNE em relação à necessidade e importância de que seu quadro de professores, alunos e coordenação fosse restritamente formado por negros. Pareceu-nos uma questão controversa para a coordenação, mas não pudemos formular com clareza o nível deste debate no PRUNE, primeiro pelo pouco tempo da visita, segundo pelo fato de que uma ou outra posição não nos pareceu bem articulada pelos coordenadores. Ou seja, na ocasião, a coordenação não avaliava devidamente até que ponto a identificação racial, por exemplo, do professor do PRUNE, acelerava ou facilitava o trabalho com os alunos.

Além dos cinco núcleos previstos no projeto original, o PRUNE se responsabilizava por outros cinco surgidos depois da parceria com a Prefeitura Municipal de Itabuna, totalizando 500 alunos “pré-universitários”. Eram alunos egressos da precária escola pública. Desempregados, de famílias de baixa renda. Muitos afastados da sala de aula há vários anos, outros tantos fragilizados psicologicamente e no que diz respeito à formação escolar, todos sem segurança e auto-estima suficiente para enfrentar o concorrido vestibular da UESC. Além disso, em suas falas, percebemos uma desconfiança e insegurança em assumir

um ponto de vista diferencialista e de reparação de perdas sociais e raciais históricas. Provavelmente estavam sob a influência de um contexto municipal que ainda traz um forte resíduo colonial e aristocrata, marcado pelas relações políticas, econômicas e sociais conduzidas pelos remanescentes dos senhores coronéis do cacau. Segundo, professores, alunos brancos e negros da UESC resistiam também ao trabalho do PRUNE.

O fundamental desafio que se colocava o PRUNE, portanto, era não só corrigir a formação escolar, mas também fazer o aluno refletir sobre a motivação das suas dificuldades de trajetória e compreender que pode ultrapassar os obstáculos através da reinserção social como sujeito de direitos, crítico e posicionado. Neste sentido, considerando a motivação e conjunção política que originou o PRUNE, parecia acertada sua concepção como um curso “pré-universitário” para negros e excluídos (pobres, brancos pobres, mulheres ou indivíduos com idade mais avançada) que foram obrigados a renunciar ao projeto de continuar os estudos. Por outro lado, como executar um programa político-pedagógico crítico e renovador com escassos recursos materiais para um público que cresceu exageradamente – cerca de 500 alunos “pré-universitários” - com carências relacionadas a questões específicas como racismo e baixa-estima racial, pobreza e abandono escolar? Considerando que os negros concentram normalmente os piores índices, historicamente foram aqueles mais desprezados, por que não dirigir a ação para negros pobres e ausentes da escola?

Até aquele momento, o PRUNE, de fato, não havia sistematizado devidamente um projeto político-pedagógico de acordo com a sua própria concepção. Diria que o esboçou, porém logo no dia a dia este esboço aparecia incipiente e controverso. A orientação política de “esquerda” dos formuladores do projeto, por um lado, dava sustentabilidade ao projeto, porém se mostrou até um empecilho para avançar a crítica e uma concepção didático-pedagógica que tratasse a questão racial como um tema central na atuação dos professores e formação dos alunos. Ou seja, a orientação política de esquerda do PRUNE evidenciava o limite que o discurso dos movimentos anti-racistas há muito articulam no Brasil: não basta incluir combatendo a desigualdade de classes, pois, uma vez que o mercado capitalista no Brasil não absorve toda a mão de obra disponível, hierarquiza a incorporação através da diferença racial, reforçando assim as desigualdades raciais.

A incipiência e controvérsia entre o que foi formulado e que era executado pelo PRUNE se evidenciou na nossa conversa com alguns professores. Estes reclamaram da falta de recursos, da falta de material didático, do salário baixo, da necessidade de “improvisar do nada”, da enorme deficiência de formação dos alunos. Por outro lado, apontaram que se percebiam redefinindo-se como sujeitos e transformando posicionamentos anteriores em relação à questão racial. Questionaram também a não existência de um material político-pedagógico que orientasse melhor o professor em sala de aula. Ou seja, dificuldades comuns eram encaminhadas individualmente. Percebemos que, brancos ou negros, os professores não estavam suficientemente treinados para enfrentar as dificuldades mais comuns e aplicar as diretrizes do PRUNE. Ocorria também que algumas iniciativas da coordenação no sentido de capacitar melhor os professores – palestras, reuniões pedagógicas, atividades extra-classes – logravam pouco interesse e participação dos mesmos. Daí que na conversa com professores e alunos apareceu, reiteradamente, o dilema: reeducava-se para a vida e para uma futura participação crítica na universidade, reforçava-se a auto-estima de estudantes cotidianamente abandonados e maltratados, mas o conteúdo programático do vestibular corria o risco de ser negligenciado, não ser cumprido ou não ser absorvido pelo aluno de formação precária. O que se refletia no menor índice de aprovação no vestibular e na geração de frustrações, afinal o objetivo fundamental dos estudantes era o acesso à universidade que os exclui.

O *Projeto Auta de Souza* em Olinda-PE, trabalhava com um programa político-pedagógico muito próximo àquele elaborado pelo PRUNE. Do mesmo modo, era bastante sensível a especificidade da trajetória de abandono e exclusão daqueles para os quais se dirigia, priorizando também um trabalho de elaboração ou reelaboração reflexiva da identidade racial e étnica dos estudantes. Coincidia ainda com o PRUNE no fato de que não possuía sede própria nem dispunha de um espaço com infra-estrutura ideal para aulas e atividades extras. Do mesmo modo, recusava o modelo pedagógico dos cursos pré-vestibulares do mercado, assim como enfrentava dificuldades em encontrar apoio da comunidade universitária da UFPE. Além disso, também enfrentava problemas de evasão de alunos que em algum momento não possuíam recursos para se deslocar até a sala de aula, eram pressionados pela família para que se alocassem em alguma atividade remunerada ou, simplesmente, não se identificavam com a concepção político-pedagógica do *Projeto Auta*

de Souza. Daí resultava o Auta de Souza trabalhar com um pequeno grupo de alunos permanentes e uma maioria de alunos flutuantes.

Por outro lado, distinguia-se o Auta de Souza pelo fato de trabalhar com um grupo de alunos muitíssimo mais reduzido (cerca de 20 estudantes), porém com um programa político-pedagógico melhor articulado e com maior grau de sistematicidade. Deste modo, o alcance social quantitativo do trabalho do Auta de Souza era menor do que o do PRUNE, porém o alcance qualitativo era maior. Além disso, na medida em que coordenadores e educadores tinham um contato mais direto com os estudantes, atuavam melhor como referências políticas e intelectuais, exerciam maior controle e vigilância sobre tendências ao individualismo, ao autoritarismo, falta de compromisso e manifestação de formas de preconceito e discriminação que interceptam as representações racistas sobre os negros, por exemplo, a objetificação do corpo negro ou a maior estigmatização do negro homossexual.

A propósito, trazemos um dado de observação valioso. Na conversa com os estudantes, reconhecemos dois dos estudantes do Auta de Souza como homossexuais. No grupo, pareceram constituir um vínculo relacionado à identidade racial e entre eles também relacionado à sexualidade. Na conversa com o grupo, falamos sobre política de diferença e, propositalmente, afirmamos também a diferença de orientação sexual. Mais tarde, os coordenadores nos relataram que desde o início das atividades do projeto, na medida em que se foi criando um espaço para que todos tivessem a liberdade de se expressar e afirmar experiências pessoais de exclusão, estes jovens, cada vez mais visivelmente incomodados, reivindicaram do grupo a oportunidade para falar sobre sua condição homossexual. Na avaliação dos coordenadores, isto fortaleceu no grupo a capacidade de aceitação da diferença do “outro”, facilitou a compreensão crítica do preconceito e discriminação racial, assim como reforçou a solidariedade de uns em relação a outros.

Outro dado valioso desta conversa foi encontrar uma estudante que podia ser socialmente classificada como branca, mas que, depois do trabalho no Auta de Souza, se reclassificou como negra. Interessante em relação a esta estudante é que ela tem clareza de que é socialmente vista como branca, que é tratada como tal, que pode agir como tal e ser privilegiada por esta razão em relação à maioria dos colegas, porém em sua consciência política e racial se afirma como negra. Contou-me ser filha de um pai negro ao qual foi ensinada a odiar e agora sabe que odiava o pai porque ele era negro. O fato de contar com

um trabalho de orientação psicológica - uma das coordenadoras do Auta de Souza é uma psicóloga negra – municiava o enfrentamento destas questões e demandas cotidianas que eram também, a meu ver, de ordem psicológica e/ou psicanalítica e precisavam ser tratadas também como tais. O caso desta estudante nos mostra, por um lado, o aspecto relacional, histórico e transitivo das identidades (HALL, 1994), assim como evidencia o fato de que no Brasil a classificação e identificação racial está relacionada ao modo como o indivíduo se vê, como também a uma combinação entre o que Azevedo (1996) compreendeu como “status atribuído” pelo nascimento e fenotípia e “status adquirido” através de posições de prestígio social. Ou seja, existem negros no Brasil que podem não ser vítimas do racismo e da desigualdade racial ainda que se apresentem como negros.

Em sala de aula, o Auta de Souza trabalhava com o que chamava de “módulos de vivência”. Tais módulos eram menos uma disciplina formal e mais conteúdos geradores de conhecimento úteis para o vestibular e para a vida social:

Módulo I: Auto-estima e Pertencimento Étnico-racial. Neste caso se discutia orientação profissional, auto-estima e estereótipos negativos.

Módulo II: Reflexão Social e Histórica. Neste caso, as disciplinas História do Brasil e Geografia Humana eram mobilizadas através de reflexão sobre a conjuntura atual brasileira.

Módulo III: Poder, Controle Social e Participação Cidadã. Neste caso, tais temáticas mobilizavam além de História do Brasil e Geografia Humana, História Geral, Literatura, Redação e Sociologia.

Módulo IV: Ciência do Cotidiano. Neste caso, a temática mobilizava as disciplinas de Biologia, Química e o raciocínio lógico no cotidiano.

Deste modo, o *Projeto Auta de Souza* investia na formação de sujeitos posicionados e críticos, mas também os preparava para estudar melhor. Ocorre, entretanto, que o conteúdo programático do vestibular acabava não sendo esgotado por falta de recursos que possibilitassem contratar mais professores, remunerá-los melhor, oferecer mais horas de aulas ou disponibilizar instrumentos didáticos mais adequados. Diante disso, o Auta de Souza estimulava os estudantes a buscarem alternativas para compensação de suas deficiências de formação escolar na certeza de que os processos de cognição de conteúdos formais destes estudantes tendiam a ser facilitados e acelerados em consequência do trabalho que realizavam no Auta.

Apesar disso, permanecia certa frustração e inquietação nos alunos quando percebiam que todo o programa do vestibular não era abordado e que de fato era difícil e oneroso compensar suas deficiências de formação alternativamente. Acreditamos que seria fundamental para o Auta de Souza sistematizar ainda mais sua proposta, formulá-la claramente e, com mais recursos, aumentar a carga horária e compreender mais objetivamente sua proposta em seu caráter experimental e propositivo para uma política de ações afirmativas e reconstrução do sistema de educação pública no Brasil.

O *Projeto Casa do Padre Melotto* foi o último que visitamos, foi também aquele que mais nos surpreendeu, do mesmo modo que nos me deixou confuso em relação à política de financiamento do PPCor. Por um lado, era o projeto com a melhor infra-estrutura, com a mais articulada rede de financiamentos e apoios nacionais e internacionais facilitados pelo aval e legitimidade conferidos pela Igreja Católica. Enquanto os outros projetos dispunham de um espaço com algumas salas ou tomavam de empréstimo espaços precários da Prefeitura Municipal ou do Estado, o Casa do Padre Melotto dispunha de um prédio inteiro muito bem conservado e infra-estruturado. Neste, encontramos várias salas de estudos, biblioteca precária mas acessível, salão para eventos e aulas de teatro, sala de coordenação com computador, telefone, fax, armários, mesa, cadeiras, xerox. Além disso, uma sala com vários computadores em rede para utilização dos alunos, um grande refeitório e área aberta. O projeto beneficiava diretamente cerca de 80 alunos de duas escolas de nível médio em Olinda-PE, acompanhados do primeiro ao terceiro ano de estudos. Também se definia como um projeto de acesso à universidade pública. Embora tivesse um importante trabalho de orientação psicológica, desenvolvesse nos estudantes senso de solidariedade, companheirismo, responsabilidade social, estímulo a expressão artística e cultural através de aulas de teatro e criação literária, o Casa do Padre Melotto, diferente dos outros projetos de acesso, priorizava reforço e complementação do conteúdo formal transmitido na escola pública. Ou seja, apesar de não ser uma instituição de ensino secundário formal, reconhecida pelo MEC ou pela secretaria estadual de educação, o projeto funcionava como uma escola. Todos os dias, os estudantes passavam todo um turno na sede do projeto participando de atividades programadas que incluíam aulas das disciplinas formais – matemática, português, história, etc. – e atividades extra-classe. No turno seguinte, se dirigiam para a escola onde estavam matriculados e depois disso ainda costumavam voltar

para a sede do projeto quando participavam de curso de informática ou outra atividade extra-classe e realizavam seus trabalhos escolares. No Casa Melotto, portanto, faziam refeições, higiene pessoal e eram treinados numa vivência comunitária e cooperativa.

Além dos professores remunerados, a equipe de funcionários do projeto era mínima. Estava reduzida ao coordenador geral, um pedagogo financiado por uma instituição estrangeira e dois educadores financiados pelo projeto. A manutenção e organização do espaço, portanto, era garantida pela participação obrigatória de todos os alunos, na divisão, coordenação e execução de tarefas. Deste modo, os estudantes desenvolviam também a capacidade de liderar ou protagonizar ações uma vez que todos revezavam trabalhos de coordenação e execução de tarefas.

O impacto do Projeto Casa do Padre Melotto sobre os estudantes era visível na empolgação e interesse que demonstravam com as atividades da casa assim como no melhor desempenho nos estudos da escola formal. Era possível também identificar nos estudantes uma auto-estima elevada, assim como projetos de futuro jamais esboçados. Alguns estudantes confessaram que “seria bom se pudessem ficar o dia inteiro no projeto” ou que “seria bom se a escola fosse como o projeto”. Visitamos um dos colégios – Colégio Sigismundo Gonçalves - de onde os estudantes eram provenientes. Segundo a coordenação do Casa do Padre Melotto, aquele era mais organizado, tinha uma direção e orientação pedagógica mais comprometida e consistente. De qualquer modo, comparado à realidade que os estudantes encontravam na Casa Melotto era uma situação bastante contrastante e desoladora.

O prédio do Sigismundo Gonçalves estava situado numa avenida bastante movimentada e barulhenta em Olinda, o que interferia na concentração de professores e alunos. Era um espaço exíguo, úmido, calorento, mal iluminado, sujo, feio e desconfortável. Além disso, apesar do esforço incomum dos diretores e orientadores pedagógicos oferecia muito menos estímulos aos estudantes. Neste contexto, os beneficiados do Casa do Padre Melotto acabavam se destacando na sala de aula em relação aos colegas que não faziam parte do projeto. O Casa do Padre Melotto funcionava, portanto, com um projeto de acesso à universidade pública e de permanência na escola pública.

O que nos inquietou, deverasmente, no Casa do Padre Melotto foi o fato de que não mencionavam a questão racial. Embora boa parte dos alunos, a maioria talvez, pudesse ser

classificada como negra, estes alunos foram integrados pelo critério de classe ou perfil de personalidade adequado ao regime do Casa Melotto. Questionamos a coordenação a respeito disto. Confirmaram o que percebemos, mas ponderaram que, ocasionalmente quando surgia algum conflito entre os alunos motivados por preconceito e discriminação racial, aproveitavam a situação gerada pelos próprios alunos para discutir a questão.

Acontece que nem os coordenadores e muito menos os professores pareceram suficientemente capacitados para isso. Em relação aos coordenadores o fato de serem todos brancos, um deles estrangeiro, agravava a situação uma vez que, deste ponto de vista, se distanciavam da percepção de como o racismo se manifesta e atinge subjetivamente o negro assim como tendiam, desta posição racial, a pensar o racismo e desigualdade racial como uma questão menor num quadro social em que se pensa que o “fundamental é a questão de classe”, como afirmou um dos coordenadores. Considerando a ênfase que a coordenação do PPCor atribuía à questão racial, pareceu-nos incoerente o financiamento do projeto Casa do Padre Melotto. Apesar da coerência e da seriedade do trabalho que realizava, a rigor, não tematizava ou trabalhava “a cor na educação”.

OS PROFESSORES-ALUNOS DO PROESP

No livro *Afirmando Direitos*, organizado por Nilma Lino Gomes e Aracy Alves Martins no sentido de registrar a experiência de docentes e alunos no *Programa Ações Afirmativas na UFMG*, encontramos depoimentos inusitados de professores brancos a respeito da percepção da sua branquitude em relação à negritude de alunos e alunas deste programa (GOMES; MARTINS, 2005). O inusitado está no fato destes professores reconhecerem publicamente e tentarem se distanciar criticamente da privilegiada posição racial de professores brancos em sala de aula. Muitos deles confessam-se constrangidos ao reconhecerem um olhar racista e naturalizante, jamais problematizado, sobre si e sobre seus alunos negros. A propósito segue o depoimento da professora universitária Maria Cristina Soares de Gouvêa, Professora Adjunta do Departamento de Ciências Aplicadas à Educação da Fae/UFMG e participante do *Programa Ações Afirmativas na UFMG*:

(...) Meu lugar social, os valores pelos quais fui formada e as referências identitárias me situaram num universo cultural identificado como os modelos

dominantes. (...) Tentando resgatar minha vivência, fica claro como o racismo sempre foi tomado como uma categoria estranha ou inadequada para pensar as relações raciais no Brasil, para os grupos brancos. Não somos como os brancos norte-americanos, sul-africanos ou alemães; e a afirmação dessa diferença sempre assumiu um sinal de positividade. Se em nossa história não enforcamos negros, não construímos um aparato legal segregacionista, nem políticas de eliminação de outras raças, não somos racistas, como associamos a esses outros povos. (...) No caso das camadas brancas médias, o negro, sujeito concreto, constituía um personagem ausente dos espaços de sociabilidade, habitante das sombras, mudo, permanentemente acompanhado de bandejas, vasilhas, foices, panelas, vassouras, qualquer instrumento de trabalho braçal. Era a partir do lugar de trabalhador desqualificado e ignorante que esse sujeito era situado na cena social urbana brasileira para os grupos brancos de classe média. Ou, na contraface dessa representação excludente, como associado à marginalidade e ao perigo (GOUVÊA, 2005, p. 182-183).

Em relação aos “professores-alunos” do PROESP/UNEB com os quais trabalhamos em março de 2006, no Campus II da UNEB, o primeiro estranhamento notado foi a dúvida subliminar, manifestada através de olhares e gestos, em relação à posição que ocupava naquela circunstância um professor negro. Muitos, além disso, tinham idade bem mais elevada que a nossa. Estes professores nos informaram que atuam em condições bastante insatisfatórias. A maioria trabalha em turnos seguidos ministrando, inclusive, disciplinas para as quais não foram habilitados. Há casos de professores com formação em história que completam sua carga horária ministrando aulas de ciências ou mesmo de educação física. O único recurso didático, nem sempre disponível para todos, é o livro didático que se distancia da realidade social, cultural e, muito grave, racial do professor e do aluno.

Os professores observaram também que, por um lado, há, nos últimos tempos, recorrentes discussões sobre as dificuldades do aluno em permanecer na escola e apreender o conhecimento transmitido. Do mesmo modo, há uma “cobrança” para que o professor busque soluções criativas e adequadas para combater as dificuldades. Afirmaram que não haveria o mesmo interesse pela valorização do professor. Os salários são baixos; as salas são superlotadas, dificilmente podem dispensar atenção especial aos alunos mais problemáticos; a sobrecarga de trabalho dificulta ao professor pesquisar, atualizar o conhecimento e introduzir conteúdos e metodologia de ensino mais adequados à realidade do aluno. Argumentaram ainda que, em sala, o professor é obrigado a atuar também como pai, mãe, psicólogo e não tem apoio da escola para isto, inclusive psicológico. Acreditam também que é necessário desvincular as diretrizes da educação dos interesses políticos dos municípios e do Estado. Além disso, mesmo quando buscam a requalificação em programas

como o PROESP, consideram o resultado pouco estimulante. “Muitas vezes os professores exigem muito trabalho fora da sala e não há tempo vago para ler muito ou preparar devidamente as atividades”. Afirmam que o ideal era que tivessem, ao menos, 20h disponibilizadas para cursos de formação e requalificação e as atividades levassem em consideração a realidade que vivenciam. “No fundo, a gente finge que aprende. O professor finge que ensina”.

Ainda neste primeiro momento, estimei os “professores-alunos” a descrever a sala de aula e seus alunos. Os alunos apareceram como “pobres”, “mergulhados em conflitos domésticos que chegam até a sala”, “desestimulados”, “agressivos”, “carentes de tudo”. Quanto à identidade racial e étnica nada se mencionou até que perguntasse sobre esta questão. A partir daí, a primeira resposta foi que os alunos eram “misturados” ou classificáveis como “pele clara”, “tchu tchu”, “sará”, “brancos que não eram brancos mesmo”, “afro-descendentes”. Percebi também que os professores confundem descendência com identidade racial. Ou seja, na dúvida ou constrangidos em classificar seus alunos ou a si mesmos como brancos, negros, amarelos ou “misturados” optam pela classificação mais em evidência atualmente na UNEB, “afro-descendente”. Excluindo a possibilidade da classificação “branco-descendente” ou “índio-descendente” o que contraria o discurso da democracia racial ou da meta-raça brasileira formulado por Gilberto Freyre (1989) e presente no senso comum universitário. Perguntamos aos “professores-alunos”, então, se a descrição dos seus alunos era equivalente a que fariam de si mesmos. Responderam afirmativamente. Em seguida, os conduzi a apontar marcas fenotípicas dos seus alunos. Os “misturados” / “afro-descendentes” / “tchu tchu” / “sará” foram descritos como portadores de “nariz feio”, “cabeça chata”, “lábios grossos e sensuais”, “cabelo bombril ou assolan”, “cabelo duro”, “pé chato”, “dedos curtos”, “bunda grande, empinada e dura”, “nequinho insuportável”, “branco”.

Os “professores-alunos” distinguem os alunos e a si mesmos através de marcas fenotípicas e não exatamente através de uma classificação racial. Por outro lado, as marcas fenotípicas aparecem como metáforas das raças, se é possível falar assim, uma vez que dispõem o sujeito num dos pontos da hierarquia das raças. As marcas que remetem ao negro o descrevem de modo pejorativo, sexualizado ou exótico. Em seguida, foi solicitado que a turma se dividisse em pequenos grupos e realizasse a leitura dirigida do texto “O educador,

a educação e a construção de uma auto-estima positiva no educando negro” (ROMÃO, 2001).

Após a leitura, a discussão rendeu pouco. Insistimos e a turma se manifestou. Reagiram sem muito entusiasmo ao texto quando perceberam que a autora propunha uma ação transformadora no que diz respeito ao tratamento da questão racial na escola, desconsiderando as dificuldades diárias que lhes conduzem a letargia e sensação de impotência. Ou seja, para aqueles “professores-alunos” a autora propõe uma transformação supondo condições de trabalho e atuação que não são as reais e cotidianas. Em seguida, exibimos o filme norte-americano “Coach Carter – Treino para a vida”, de Thomas Carte, que narra as dificuldades de um professor de basquete em disciplinar jovens majoritariamente negros, agressivos, pobres, sem perspectivas e advindos de contexto familiar desestruturado. Até o final do filme, a sala estava quase vazia. Muitos se retiraram sob o argumento de que moravam em outras cidades e acabariam perdendo o horário do ônibus.

No terceiro momento do seminário temático, iniciamos as atividades comentando o filme exibido na sessão anterior e apontando quais aspectos da narrativa do filme eram úteis para ampliar a compreensão e reflexão sobre a temática do seminário. Aqueles que assistiram ao filme até o final fizeram observações sobre a dificuldade do professor de basquete em disciplinar os jovens considerando, também, as suas próprias dificuldades. Não perceberam, entretanto, que o filme problematizava também a idéia de que os negros são naturalmente designados para atividades que acionam o corpo, a força física. Apontamos então para este aspecto como uma atitude racializada. Em seguida, evocamos o texto de Jeruse Romão, trabalhado na aula anterior. Isto porque no filme e na sala de aula dos “professores-alunos” o aluno indisciplinado apareceu como problema e o aluno quieto, disciplinado, como, inicialmente, o desejável. Romão observa que o aluno disciplinado muitas vezes é o aluno reprimido e reativo ao controle que o professor exerce sobre formas de expressão e relação social pertinentes a contextos culturais negros, aparentemente avessos e negados pela pedagogia da sala de aula.

Depois disso, novamente a turma foi dividida em grupos e solicitou-se a leitura dirigida do texto “Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão”, de Nilma Lino Gomes (GOMES, 2005). Foi a ocasião para retomar as

falas dos professores desde a primeira sessão e revelar o caráter equivocado e a conotação racista presente no modo como representam e se relacionam com seus alunos. Através do texto lido, esclareceu-se o sentido de conceitos como “afro-descendência”; “identidade”; “identidade negra”; “raça”; “etnia”; “racismo”; “etnocentrismo”; “preconceito racial”; “discriminação racial”; “democracia racial”. Este foi o momento em que os “professores-alunos” alteraram a postura e a atitude em sala de aula. Mais interessados, perceberam-se como alunos diante do professor e como professores racistas diante de seus alunos. Perceberam também como o material didático-pedagógico para trabalhar a questão da diferença e do racismo poderia ser aproveitado de suas frases, suas atitudes e das situações recorrentes em sala de aula, por eles mesmos citadas.

CONCLUSÃO

Acreditamos que, se por um lado, é de fundamental importância a existência de iniciativas individuais, de agentes financiadores e Organizações Não Governamentais no sentido de atacar o desprezo à diferença étnica e racial na sociedade e em sala de aula e a incompreensão da importância do desenvolvimento de práticas didático-pedagógicas que valorizem as alteridades excluídas do discurso científico, por outro lado, pouco se avança uma vez que o Estado e suas instituições que se definem como democráticas, igualitárias e universalistas não corrigem institucionalmente problemas estruturais graves sobre os quais devem assumir responsabilidade prioritária. Logo, é importante que os articuladores e coordenadores dos projetos se esforcem em delimitar de maneira mais realista suas pretensões e metas exijam das instituições a responsabilidade que lhes cabe. Por exemplo, consideramos pouco sensato que o projeto PRUNE trabalhasse naquela ocasião com o dobro de núcleos previstos (10) e com cerca de 500 estudantes, contando com um apoio periférico da Prefeitura Municipal de Itabuna. Deste modo, como foi o ocorrido, perde-se o controle do processo e os resultados tendem a se expressar num desequilíbrio entre

quantidade e qualidade dos estudantes atingidos. Ou seja, acreditamos ser preferível um menor número de estudantes atingidos e aprovados no vestibular, porém estudantes o mais possível qualificados tanto no que diz respeito ao domínio do conteúdo disciplinar formal quanto no que diz respeito à crítica racial e intervenção política na universidade pública.

Em relação a programas de requalificação de professores de ensino fundamental e médio, consideramos improdutivo, mesmo ineficaz, desconsiderar em tais programas as demandas dos professores, fora e dentro da sala de aula, ou elaborar conteúdos programáticos e metodologia de ensino alheios as condições de trabalho em sala e fora da sala dos mesmos. Muitas vezes, este professor até tem o desejo de mudar mas se sente tolhido porque há condição em reaprender ou se tem à disposição um instrumental teórico e metodológico ineficaz diante das dificuldades que enfrenta no dia a dia.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AZEVEDO, Thales. **As elites de cor numa cidade brasileira**: um estudo de ascensão social e classes sociais e grupos de prestígio. Salvador: EDUFBA/EGBA, 1996.

CARVALHO, José Jorge de. A extensão e os saberes não-ocidentais. In: **Inclusão étnica e racial no Brasil**: a questão das cotas no ensino superior. São Paulo: Attar, 2005. p. 139-165.

CRUZ, Mariléia dos Santos. Uma abordagem sobre a história da educação dos negros. In: ROMÃO, Jeruse (org.). **História da educação do negro e outras histórias**. Brasília: Ministério da Educação/SECAD, 2005. p. 21-33.

FREYRE, Gilberto. **Casa-grande e senzala**. Rio de Janeiro: Record, 1989.

GOUVÊA, Maria Cristina Soares de. Ser branco no Brasil. In: GOMES, Nilma Lino; MARTINS, Aracy Alves (orgs.). **Afirmando direitos**: acesso e permanência de jovens negros na universidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. p. 181-188.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: SANTOS, Sales Augusto dos (Org.). **Educação anti-racista**: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03. Brasília: MEC/SECAD, 2005. p. 39-62.

HALL, Stuart. Identidade cultural e diáspora. **Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional**, n. 24, p. 68-75, 1996.

ROMÃO, Jeruse. O Educador, a educação e a construção de uma auto-estima positiva no educando negro. In: CAVALLEIRO, Eliane (org.). **Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola**. São Paulo: Summus, 2001. p. 10-38.