

Noções de preconceito e de igualdade entre crianças: a potencialidade do discurso relativizador¹.

Rita de Cássia Fazzi

Professora do Departamento de Ciências Sociais e do Programa de Pós-Graduação em Direito da PUC Minas Belo Horizonte

Resumo: O artigo apresenta os resultados obtidos em uma pesquisa realizada pela autora em duas escolas públicas do ensino fundamental em Belo Horizonte e discute, por um lado, o processo de formação de uma realidade preconceituosa entre crianças de 7 a 10 anos, através da socialização entre pares, analisando os estereótipos raciais que circulam entre elas e o comportamento de gozações e de xingamentos direcionados, especialmente, aos classificados na categoria *preta-negra*. Por outro, identifica e interpreta o discurso igualitário elaborado por essas crianças, relativizador do preconceito racial e do racismo, destacando sua potencialidade. Como conclusão, o artigo problematiza alguns pressupostos da implantação da Lei 10.639 contidos nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, que enfatizam a crença em raças e a noção de diversidade racial humana.

Palavras-chave: racismo, educação básica, anti-racismo

Introdução

O preconceito racial e o discurso relativizador serão abordados neste artigo a partir dos resultados da observação sociológica realizada para a minha tese de doutorado em dois grupos socioeconômicos diferentes de crianças inseridas em duas escolas públicas de Belo Horizonte². O foco da observação foi a socialização entre pares e essa dimensão pressupõe que crianças devem ser vistas como atores sociais ativos e competentes em suas diversas relações, desempenhando um papel ativo em seu próprio processo de socialização. As interações sociais que as crianças estabelecem entre si são tão importantes para a sua socialização quanto a relação com outros agentes socializadores.

Esse trabalho parte da compreensão do preconceito racial enquanto uma realidade socialmente construída por crianças e adultos e a análise dos dados empíricos pretendeu reconstruir, sociologicamente, a constituição de uma realidade preconceituosa que emerge das relações intersubjetivas estabelecidas pelas crianças. O ambiente escolar, por ser o *locus* privilegiado de concentração de crianças, possibilita o desenvolvimento da questão racial entre elas. Nesse ambiente social, crianças testam, em suas relações, o conjunto de valores, atitudes, comportamentos, crenças e noções raciais aprendidos em outros lugares. Acionando e experimentando essas noções nos

¹ Trabalho apresentado na 26ª Reunião Brasileira de Antropologia, realizada entre os dias 01 e 04 de junho, Porto Seguro, Bahia, Brasil.

² Essa pesquisa foi publicada sob o título "O drama racial de crianças brasileiras: socialização entre pares e preconceito" pela Editora Autêntica, em 2004 com reimpressão em 2006.

relacionamentos entre si, as crianças aprendem o que significa ser de uma categoria racial ou de outra, criam e recriam o significado de raça³ e o preconceito.

Pesquisar o ponto de vista da criança sobre suas próprias relações raciais exigiu uma metodologia que permitisse uma observação direta das crianças em ação. Nesse caso, a preocupação central deve ser a de não interpretar a ação e a fala das crianças a partir da lógica do pensamento dos adultos, aí incluindo, o próprio pesquisador.

Com essa orientação, adotei a perspectiva metodológica da descoberta da teoria fundamentada em dados sistematicamente obtidos e analisados, formulada por Glaser&Strauss (1970)⁴. A ênfase da observação recaiu sobre a forma como as crianças estavam elaborando suas próprias experiências raciais através de suas linguagens e comportamentos.

O artigo divide-se em duas partes. Na primeira, apresento os resultados da pesquisa no que se referem ao sistema de classificação racial utilizado pelas crianças e às suas atitudes e comportamentos raciais. Na segunda, interpreto o discurso relativizador do preconceito por elas formulado, identificando o princípio igualitário organizador de tal discurso. Como conclusão, problematizo alguns pressupostos da Lei 10. 639 de 9/1/2003 contidos nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, que enfatizam a crença em raças e a noção de diversidade racial humana.

I Parte: Classificação racial, atitudes e comportamento preconceituosos.

Antes de reconstituir o processo social de construção de uma realidade racialmente preconceituosa faz-se necessário, ainda que de forma sucinta, apresentar o procedimento adotado diante do problema da classificação racial que tem sido alvo de um debate polêmico nas ciências sociais brasileiras, em especial.

³ Raça, nesse trabalho, não deve ser considerada um conceito inato, pois raças não são categorias genuínas do ambiente natural. Raças são criadas por homens e não descobertas por eles, são artefatos da cultura humana. Para uma discussão do conceito de raça nesse sentido ver Hirschfeld, 1996).

⁴ Assim afirmam Glaser & Strauss (1970, p. 3): “Por ‘fit’ nós entendemos que as categorias devem ser prontamente (não forçosamente) aplicáveis e indicadas pelos dados sob estudo; por ‘work’ nós entendemos que elas devem ser significativamente relevantes e capazes de explicar o comportamento sob estudo.”

Assumo a perspectiva de Hirschfeld (1996) quando afirma que sistemas de pensamento racial variam através de culturas, sendo que o ambiente cultural e o político exercem uma grande influência na formação das categorias raciais. Existem várias estratégias de classificação e, segundo o autor, a questão do híbrido racial (fruto da miscigenação) foi tratado de diferentes formas, por vários sistemas de pensamento racial: “*qualquer sistema de pensamento racial deve fornecer alguma estratégia para resolver ambigüidades*” (Hirschfeld, 1996:56). A estratégia usada para eliminar as categorias raciais intermediárias, nos Estados Unidos, foi a regra “*uma só gota de sangue*”, gerando um sistema bipolar de classificação. No entanto, muitos sistemas de classificação não utilizam essa regra, reconhecendo o *status* racial híbrido. Nesse caso, o sistema classificatório é múltiplo. Como exemplo, o autor cita o Brasil.

Apesar do reconhecimento da multiplicidade dos termos raciais e da existência de um complexo “*cálculo de identidade racial*”, conforme expressão de Valle Silva (1994: 71), os pesquisadores têm optado pela utilização do sistema bipolar, discriminando duas categorias: *negro* e *branco* ou *branco* e *não-branco*. Esse sistema passou a ser considerado o politicamente correto e a existência de várias categorias raciais intermediárias foi interpretada, por muitos estudiosos, enquanto um mecanismo de desmobilização política racial por ter provocado uma fragmentação da identidade *negra* e como expressão do racismo brasileiro. O problema da classificação racial nas pesquisas sobre as relações raciais na infância é, de uma maneira geral, evitado, sendo também adotado o esquema dicotômico como o verdadeiro, sendo que a utilização, pelos entrevistados, de alguma categoria intermediária é analisada, de forma simplificada, como autoclassificação incorreta. No entanto, numa pesquisa qualitativa que busca perceber a dinâmica racial na infância, o uso social das categorias raciais é um processo que deve ser considerado. Ele pode ser considerado um jogo (um jogo sério). Esse jogo da classificação e autoclassificação racial é um dos processos sociais constituintes da realidade racial cotidiana das crianças e, para expressar as suas percepções desse jogo, utilizo as categorias raciais por elas empregadas, tentando, ao mesmo tempo, controlar a imposição do meu próprio sistema de classificação. Assim, através desse jogo de classificação e autoclassificação, em que eu pedia que a criança se autoclassificasse e classificasse os seus colegas, foi possível perceber que um certo consenso é socialmente construído em torno da identificação racial, que define quem será classificado como *moreno*, *branco*, *preto/negro* ou alguma outra categoria derivada.

As principais características do sistema de classificação utilizado pelas crianças são a multiplicidade das categorias e a gradação de cor existente entre elas, a possibilidade de

manipulação e de intercambialidade das categorias, gerando uma classificação contextual e circunstancial, a identificação das categorias *preto* e *negro* e a hierarquia que localiza a categoria *preto/negro* na posição inferior através de um processo social de estigmatização e formação de estereótipos. No mundo infantil, ser considerado *moreno* ou *preto/negro* é significativamente importante e pode representar um tratamento social diferenciado. Uma criança classificada como *preta/negra* dificilmente escapa das avaliações negativas e comentários depreciativos associados a esta categoria, podendo sua auto-estima ser muito mais atingida do que as que se consideram e são consideradas *morenas*.

Como as crianças estão construindo e vivenciando o preconceito racial em suas relações na escola? Segundo Hirschfeld (1996:53), preconceito racial abarca “*a noção de que diferenças corporais em aparência assinala diferenças em potencial e valor que, por sua vez, legitima injuriosas distinções entre raças*”. Assim, atribuir características negativas a algum grupo racial ou agir, mesmo que impensadamente, no sentido de inferiorizá-lo, são expressões de preconceito racial.

A fala das crianças observadas nos dois grupos revelou a existência de atitudes negativas em relação à categoria *preto/negro* através da circulação de três estereótipos: “*preto é feio*”, “*preto parece diabo*” e “*preto é ladrão*”.

As respostas “*eu não queria ser preto porque é feio*” e “*porque é uma cor feia*”, foram dadas por 26 crianças em 40 que responderam diretamente à questão “*você gostaria (ou escolheria) de ser preta?*” do grupo de crianças pobres. O que é realmente considerado feio por estas crianças? Foram dadas duas respostas: a cor e o cabelo. A ênfase dada pelas crianças ao aspecto estético, distinguindo entre o que é feio e o que é bonito, sugere o desenvolvimento do preconceito racial visual, provavelmente através de pistas verbais, quando da aquisição de padrões de beleza. Desde muito cedo a criança aprende, por exemplo, que cabelo liso é que é cabelo bonito e esse padrão é reforçado, uma vez que parecem ser raros, senão inexistentes, elogios ao cabelo crespo durante a infância. Fernanda, de 9 anos, *morena*, respondeu à pergunta “*alguém já te falou que o seu cabelo é bonito?*” da seguinte forma: “*não, ninguém fala. O Nenem (um colega de outra turma que tem o cabelo liso) fala que o nosso cabelo é duro*”. E, quando comentei que gostava do cabelo dela, me disse: “*não acredito*”. A intenção de alisar o cabelo é ainda muito forte entre as crianças observadas. Mesmo as que disseram gostar da própria cor afirmaram não gostar do cabelo. No grupo de crianças de classe média, das 35 perguntadas diretamente, 19 disseram que *preto é feio*, sendo esta, uma opinião também generalizada no grupo.

A associação da categoria *preta* com diabo surgiu entre as crianças pobres, principalmente. Uma delas, por exemplo, explicou o fato de não querer ser *preta* afirmando que “*a gente ia parecer o diabo de tão preto*”.

A exploração da representação *ladrão é preto* iniciou com um desenho de Lúcia, 9 anos, *branca*, do grupo de crianças pobres, sobre a cidade real e a cidade ideal feito a pedido da professora. No desenho sobre a cidade real aparece um ladrão colorido de preto assaltando alguém colorido de amarelo (a criança escreve assalto e indica com uma seta). No desenho da cidade ideal, apesar de no texto elaborado pela criança constar que ali “*não tem ladra e nem ladrão*”, também aparece um ladrão colorido de preto. A partir disso, resolvi incluir nas entrevistas o experimento denominado “*brincadeira do assalto*” no qual dizia que duas bonecas, uma *branca* e outra *não-branca*, voltando para casa seriam assaltadas. Mostrava então dois bonecos, um *branco* e outro *não-branco* do mesmo tamanho, com o mesmo tipo de roupa e sapato, com o mesmo modelo de chapéu e pedia para a criança escolher qual deles representaria o ladrão na brincadeira.

No grupo de crianças pobres, 20 de 24 escolheram o boneco *não-branco* para ser o ladrão. Este experimento foi feito depois de um diálogo sobre as cores dos colegas de sala, dos bonecos, das brincadeiras preferidas, etc., de modo que a percepção de que os bonecos eram de cores diferentes fosse garantida. As explicações para a escolha também foram solicitadas. Todas as justificativas para a escolha do boneco *não-branco* para representar o ladrão chamaram a atenção para aspectos não consistentes, como boné, sapato, roupa. Isto pode ser interpretado de duas maneiras: ou a criança não quis falar explicitamente que *ladrão é preto* e neste caso, já se evidencia uma autocensura em suas considerações raciais, ou a associação *ladrão-preto*, estando em nível inconsciente, foi projetada nesta brincadeira e daí a dificuldade da criança em explicar a escolha. No grupo de crianças de classe média, das 22 crianças que participaram da brincadeira, 14 escolheram o boneco *não-branco* para ladrão.

O comportamento preconceituoso se manifesta através da prática cotidiana de gozação e xingamentos. Numa entrevista com Lúcia, 9 anos, *branca*, do grupo de crianças pobres, perguntei se ela gostaria de ser *preta* e ela respondeu que “*não*”. Quis saber o motivo e ela disse: “*eu queria ser, mas preto não combina bem com branco não. Que ele fica assim. O branco fica assim: oh macaco! Macacão! Macaca! Macaquinho! Aí não dá*”.. Luzia, 8 anos, *morena*, afirmou que queria ser *branca*. Um ano depois dessa nossa conversa perguntei-lhe se ela lembrava o que tínhamos conversado no ano passado e ela confirmou falando que “*eu falei assim que eu queria ser branca e minha irmã queria ser morena*”, o que mostra que esta questão é uma

questão significativa para ela. E por que você queria ser *branca*?, perguntei e ela respondeu: “*eu queria porque os meninos fica me xingando na sala... de nêga preta*”. Afonso, 9 anos, *preto*, disse que queria ser *branco* e afirmou que “*acho muito ruim ser preto*” porque “*eles fica chamando a gente de carvão*”. Quem?, perguntei e ele: “*os menino da sala...*”. Diana, 10 anos, *preta*, revelou que um colega da sala a chamava de macaca e *nega preta*. Marília revelou, ainda, que *gente branca* não é chamada de macaco mas de “*macarrão sem corante*”. Ester, 12 anos, *morena escura*, ao explicar a atitude de um colega que a classificou de *preta* disse: “*ele fica falando isso só porque ele é branco, macarrão da Santa Casa... ele queria ser branco, ééé, moreno também e foi ser, ele foi branco, ele fica com inveja*”.

A interpretação anterior produzida pelo grupo de crianças pobres da posição do *negro/preto* nas relações raciais pode ser sintetizada nas seguintes frases: “*xinga a gente de palavrão*”, “*tem gente que zomba de gente preta*”, “*xinga a gente porque a gente é preto*” e “*o branco vem xingando a gente*”. Gozação e xingamentos, portanto, são partes constituintes do conteúdo significativo daquelas relações.

A criança *preta/negra* é, então, alvo de comentários depreciativos, mesmo no interior de sua família, fazendo-nos supor que a convivência íntima entre pessoas de *várias cores* não é suficiente para impedir que estereótipos raciais e xingamentos sejam acionados. Em momentos conflituosos ou tensos a agressividade racial pode se manifestar e se voltar contra os *pretos/negros*. Vê-se, dessa forma, que contato racial por si só não contribui para a superação do preconceito. Para tal, são necessárias que as experiências de socialização inter-raciais sejam positivas.

A briga, a agressão física são uma das formas de reação ao xingamento ou gozação raciais.⁵ A rejeição à classificação como *preta/negra*, outra forma de reação, foi feita por várias crianças e, muitas vezes, essa rejeição vem acompanhada por uma troca de xingamentos. Uma consequência

⁵ Numa discussão em nível macro, Blalock (1982, p. 105-106) enumera quatro alternativas que são abertas para uma minoria racial ou étnica (grupos em posição subordinada e, portanto, em fracas posições de poder) e seus membros individuais: 1) tentativa da minoria de desaparecer como um grupo distinto, “*assumindo que seus membros possam ‘pass’ como membros da maioria ou que seu status de minoria pode perder seu caráter conspícuo ou relevante para membros do grupo dominante*”; 2) tentativa da minoria de isolar-se da maior parte dos contatos com a maioria ou tentativa de seus membros individuais de “*‘escapar’ de importantes encontros com a maioria*”; 3) tentativa da minoria de encontrar sócios de coalizão, “*portanto, reunindo recursos para obter poder em relação à maioria*”; e 4) tentativa da minoria “*de engajar na luta pelo poder com o grupo dominante, sem benefício de sócios de coalizão*”.

mais radical da rejeição à categoria *preta/negra* é o desejo de mudar de cor manifestado por várias crianças.

Entre as crianças de classe média as categorias raciais depreciativas e de xingamento também são conhecidas e/ou utilizadas. Sendo um grupo constituído por uma minoria de *pretos/negros*, conforme classificação das crianças, muitos relatos referem-se a relações raciais nas quais a criança entrevistada não é diretamente atingida, sendo, portanto, a verbalização de sua percepção da experiência de ser *negro/preto*. Em vários diálogos, a possibilidade de um *negro/preto* ser gozado “*só porque é preto/negro*” foi ressaltada. A gozação, enquanto uma prática social recorrente e característica da socialização entre pares, considerada *coisa de criança* pelos adultos e que, por isso, muitas vezes não é levada a sério, torna-se um eficiente mecanismo social de aquisição, consolidação e objetivação de uma ordem social preconceituosa. Quando se pergunta para a criança porque ela ou ele xingou ou gozou um colega ela ou ele afirmam ser apenas uma brincadeira.⁶

Assim, sabendo-se que as brincadeiras e as brigas são fenômenos particularmente importantes da socialização das crianças, deve-se acrescentar que a possibilidade de gozação e de utilização de xingamentos raciais torna este tempo-espço da socialização entre pares um campo propício e básico para a formação e desenvolvimento de preconceitos raciais. Vários motivos podem desencadear brigas e desentendimentos entre as crianças. Brigar um dia não implica inimizade permanente, pois como disse uma menina “*a gente fica de mal um dia e amanhã já tá de bem*”. O que é significativo, nestes momentos, é a mobilização de xingamentos e agressões raciais, mesmo que o motivo da briga seja de outra natureza, que não o racial. Dessa forma, através dessa prática comum e freqüente existente entre as crianças de brigarem entre si e considerarem algumas colegas chatas, o preconceito racial vai sendo construído e vai se tornando real.

⁶ Analisando o significado da definição de uma situação como “*play*”, Thorne (1995, p. 79) afirma ser essa definição muito frágil: “*participantes têm que continuamente assinalar o limite que distingue play de not-play, e play e humor facilmente deslizam para outros significados mais 'sérios'.* Essa ambigüidade cria tensão, uma vez que alguém nunca está certo em qual direção ela tenderá; [...] a ambigüidade diminui riscos potenciais e deixa espaço para negação”.

II Parte: O discurso relativizador do preconceito racial

A análise da construção de uma realidade preconceituosa não pode prescindir da discussão das características do discurso condenatório do preconceito e/ou racismo em elaboração nos dois grupos de crianças observadas.

Entre as crianças do grupo pobre, 29 (82,7%) disseram nunca ter ouvido as palavras racismo ou preconceito ou admitiram não saber o que elas significam. Apenas 6 (17,1%) conseguiram dar algum significado para uma dessas duas noções. De acordo com as definições de preconceito e racismo dadas pelas crianças do grupo pobre, essa prática envolve considerar os *pretos* mais fortes; os xingamentos por *causa da cor*; não gostar da cor dos *negros/pretos*; fazer os *pretos* de escravos; não aceitar os *pretos* e não considerar *preto* como gente. Para estas crianças, então, os *não-brancos* é que são alvos do preconceito. Somente um menino fez também referência à categoria de xingamento *leite azedo*, que é dirigida aos *brancos*, em sua definição de racismo.

Apesar da maioria das crianças do grupo pobre sondadas não ter ainda assimilado os conceitos de preconceito ou racismo que permitiria a elas nomearem ou definirem situações sociais/raciais concretas através daqueles conceitos, elas já estão elaborando um discurso de reprovação e, portanto, relativizador, das diversas formas de agressão sofridas pelos *pretos/negros*. Carla, em seu depoimento, considerou errada a atitude de um padre *branco* que tentou expulsar uma mulher *negra* da igreja, argumentando que “ela também é gente”. Este argumento foi também utilizado por Geraldo que considerou errado *branco* não gostar de *preto* “porque todos é gente” e por Silvana que respondeu à pergunta “e o que você acha disso?” (dos *brancos* não gostarem dos *negros*) da seguinte forma: “errado, porque os negros e os brancos também é... os negros também é gente”.

A outra forma usada para relativizar o preconceito racial expresso através da consideração de que “*preto é feio*” e do conhecimento do uso de xingamentos raciais foi “*preto é filho de Deus também*”. Esse argumento foi também utilizado em outros momentos, como numa conversa entre dois irmãos –“não pode falar isso não, preto que nem carvão, mas é filho de Deus também”.

A expressão “*preto é filho de Deus também*” é relativizadora no sentido em que ela inclui uma outra idéia, também presente entre as crianças desse grupo, de que “*Deus é nosso pai*”, e,

portanto, somos todos irmãos, *brancos e não-brancos*. Áurea também usou este argumento que “*o sangue é o mesmo*”, mas sem a conotação religiosa: “os brancos também são da raça negra” porque “os brancos têm o mesmo sangue dos negros”. A frase formulada por uma menina de 11 anos, *branca*, durante o debate ocorrido em sala de aula sobre *o papel do negro no Brasil e no mundo*, organizado por uma professora, também pode ser interpretada como um reconhecimento da igualdade entre *brancos e não-brancos* além da cor da pele: “a raça negra vem da África. Negro é só cor”.

Uma outra forma de relativizar é não aplicar o estereótipo *preto é feio* quando se trata de um ou uma colega. Sofia, 9 anos, *morena*, afirmou que não gostaria de ser *preta* porque *preto é feio*. Perguntei-lhe, então, se ela considerava Diana feia, uma colega classificada como *preta*. Sofia respondeu que não e tentou explicar dizendo, de uma forma aparentemente sem coerência, que “preto é feio, mas os outro não é não”. Em outra ocasião duas crianças começaram a brincar com os bonecos. Interferi na brincadeira sugerindo que a mãe de um bebê ia levá-lo à médica e solicitei que elas escolhessem a boneca que representaria a médica. Ana, a primeira a escolher, decidiu-se por uma *branca*. Mercedes interpretou, logo em seguida, essa escolha dizendo: “ela escolheu a branca porque o preto ela acha feio”. E qual você ia escolher? Mercedes, ao responder, relativizou a posição social inferior do *preto*, expondo argumentos demonstrativos da igualdade entre *brancos e pretos*:

se for no caso eu ia escolher o preto porque todo mundo é igual, ninguém é diferente de ninguém: todo mundo tem pé, todo mundo tem braço, todo mundo tem boca, todo mundo, as pessoas andam, todo mundo tem cabeça, todo mundo tem perna, todo mundo tem tudo.

Questionei, mais uma vez, a coerência de Mercedes perguntando-lhe: todo mundo é igual? E então por que você falou que *preto é feio*, que você nem gosta? Mercedes, ao responder, integrou essa opinião num outro argumento relativizador: “hum; a cor que é feia. A pessoa, dentro dela, não é feio porque todo mundo é igual”. Este argumento “*por dentro todo mundo é igual*” se aproxima da idéia de que “*o sangue é o mesmo*” e, por isso, “*negro é só cor*” e “*cor não tem nada a ver*” ou “*não importa*”.

No grupo de classe média, das 34 crianças sondadas a respeito do significado de racismo e preconceito, 25 conseguiram dar alguma definição para esses conceitos (correspondendo a 73,5%) e apenas 9 (26,47%) disseram não saber explicar o significado ou desconheciam essas palavras.

Numa entrevista, Maria admitiu nunca ter ouvido um *preto* ser xingado e lembrou do programa da Rede Globo, *Você Decide*, no qual o fundador de uma escola não aprovou o nome de um professor que “era muito preto” para o cargo de diretor. Como consequência, o fundador foi processado. Ao ser indagada se achava errado ter preconceito, Maria elaborou um discurso relativizador:

acho muito errado porque, vamos supor que você é branca e eu sou preta da cor desse gravador (riu). Olha Rita, a gente não é irmão do mesmo jeito? Olha, se eu for dessa cor e você dessa cor, vai mudar alguma coisa na gente? Não tem braço, perna, rosto, olho, não tem tudo? Então.

Na discussão sobre racismo feita com Luiz, ele revelou um caso de discriminação racial num restaurante (definido por ele como *guerra de raça*) e também construiu um discurso relativizador:

...

P: O que é racismo?

Luiz: É porque cada um tem uma raça. Aí, o branco não aceita a raça do outro, que é preto. Aí fica aquela discussão e aquela guerra de raça.

P: Fica? E no Brasil também tem isso?

Luiz: Tem.

P: Tem? Guerra de raça?

Luiz: Tem.

P: E como é que essa guerra acontece?

Luiz: Tipo assim: eu tenho... eu tou... finge que eu sou racista. Eu tenho um restaurante, eu sou branco, então o meu restaurante não aceita preto, negro.

P: Quem te ensinou sobre isso?

Luiz: Televisão, meu pai.

...

P: E o que você acha disso? Dessas pessoas que fazem isso?

Luiz: Ah, eu acho um absurdo, porque cada um... Eu sou um ser humano, você também é. Eu tenho cabelo, você também tem, eu tenho braço, você também tem. Então, o fato da cor diferente não tem...

Eliane se autotranscreveu dizendo: “eu sou morena, não sou negra, o moço falou que eu não sou negra”. Querendo entender melhor essa afirmação, perguntei à Eliane se ela discordaria “do moço” se ele tivesse dito que ela era *negra* e ela respondeu relativizando: “não, não tem problema se eu sou negra. Eu sou humana, não sou? Então o que tem eu ser...”.

Em todos esses discursos relativizadores do preconceito racial percebe-se uma tendência mais secularizante que religiosa: os argumentos usados para condenar o preconceito chamam a atenção para a igualdade de todos através do conceito mais geral de humanidade ou, como

apresentado logo a seguir, tentam dissociar a aparência externa das qualidades interiores, esforço, por si só, difícil, diante da teoria de raça do senso comum, tal como caracterizada por Hirschfeld (1996), que supõe que as similaridades físicas são emblemáticas de outros atributos e devido ao caráter essencialista do pensamento racial.

Abaixo, reproduzo um fragmento da entrevista realizada com Viviane, Beatriz e Tatiane, que tentaram construir um discurso relativizador a partir da dicotomia *por dentro e por fora*, além da explicitação de um caso de discriminação racial no mercado de trabalho e do entendimento que “*preto pode ser muito bom, fazer coisas que branco faz*”:

P: E vocês acham certo? (a menina *lourinha* desprezar um menino *pretinho* na novela Carrossel).

Viviane: Não, só porque ele é preto! Todo mundo é igual.

Beatriz: Olha Rita, só a pele, a diferença, olha, ele pode ser feio, mas ele pode por dentro ser bom, amigo.

P: E você acha preto feio?

Beatriz: Eu não acho não. Eu nem comparo, eu nem comparo. Tem umas pessoas que falam: olha a gorducha, olha a feiona. Elas podem ser ridículas por fora, mas por dentro elas são muito boas.

P: E você acha preto feio?

Tatiane: Alguns até são, mas só porque eles são, a gente não vai ficar gozando: olha lá feiura, pretão!

Beatriz: Olha, lá na sala das Chiquititas (novela de TV) eu li na revista das Chiquititas que eu ganhei, que a Dani, ela faz sucesso, aí então, os diretores não deixavam ela entrar por causa de que ela era morena, de cabelo preto. Só que ela falou assim, insistiu e tentou, conseguiu ser uma atriz e mostrou pra eles que preto também pode ser muito bom, fazer coisas que branco faz.

Tatiane: Porque não importa se é preto, se é moreno, se é negro, se é louro, se é branco; o que importa é o que vale por dentro, se é carinhoso, se é bonzinho. Até que existe, que tem os preto malvado, né?

P: E tem branco malvado também?

Tatiana: Tem. E não importa se é preto, branco, moreno, louro, porque sendo de qualquer cor é humano.

Vimos, nesta parte, que a relativização do preconceito racial passa pela idéia de que “somos todos iguais”, sendo essa igualdade fundamentada religiosamente, na crença de que “somos todos filhos de Deus” ou num argumento mais laico de que “somos todos humanos”.⁷ Gonçalves (1985: 167) critica a visão, encontrada por ele entre as professoras, que afirma que uma das formas da escola contribuir na diminuição do preconceito é através do ensinamento de que “todos somos filhos de Deus” e “perante Deus somos todos iguais”. Para o autor, nessa

⁷ Holmes (1995 p. 54) diz que aprendeu com uma criança de 5 anos uma das mais genuínas lições através da resposta dada por ela à pergunta “Como você se sente por ser black?”: “Eu não sei Robyn. Sinto-me como uma pessoa. Eu sou uma pessoa, e isto é tudo que eu sei”. Para a autora, essa “resposta forneceu uma possível solução para alcançar harmonia racial: cada indivíduo é uma pessoa, não um black, brown ou white, e cada indivíduo deve ser tratado similarmente porque nós somos todos seres humanos”.

perspectiva, o destino das crianças *negras* será “sombrio e incerto, pois o desenvolvimento de sua identidade histórico-cultural dependerá da capacidade de suas professoras sensibilizarem os preconceituosos de que somos filhos de Deus...”. Cavalleiro (1998: 134) também critica esse discurso de igualdade perante Deus e outros dizendo que eles se distanciam da realidade cotidiana das crianças, uma vez que essa “oferece provas da existência de tratamentos diferenciados pautados na origem étnica”. Esses autores mostram, então, que esse discurso de igualdade, exteriorizado pelas professoras, *mascam* o preconceito racial, não contribuindo em nada para superá-lo.⁸

Nogueira (1955: 514), ao contrário, considerou o caráter ambíguo do que ele denomina de *ideologia brasileira de relações raciais*, afirmando ser esta composta “de um lado, pelo preconceito e, de outro, pelos ideais de igualitarismo racial e de miscigenação”. Segundo esse autor, os efeitos negativos do preconceito racial se manifestam através dos obstáculos impostos à mobilidade social do *homem de cor* e através do “desencorajamento que tende a resultar da ameaça de humilhação que pende sobre ele e que se torna tão mais iminente quanto mais se mostra ambicioso e arrojado”. Quanto ao aspecto positivo da *ideologia brasileira de relações raciais* Nogueira (id., ib.) chama a atenção para os argumentos anti-discriminatórios possibilitados por ela.

Igualmente, identifico a circulação de um discurso de igualdade entre as crianças, que as faz condenar o preconceito racial, ao mesmo tempo em que se comportam preconceituosamente e expressam atitudes preconceituosas. Ao agirem dessa forma, elas sabem que estão fazendo alguma coisa errada, que é necessário, inclusive, esconder dos adultos. Assim, o discurso relativizador e o preconceito racial são componentes do processo de socialização das crianças, estando, ambos, em processo de cristalização e de estabilização durante a infância. O discurso relativizador não tem tido, por enquanto, força suficiente para impedir que o comportamento preconceituoso se desenvolva. Sua eficácia é reduzida diante da pressão das representações

⁸ Também Erikson (1987, p. 318) é crítico em relação a essa identidade “seres humanos” pois ela é “propensa a retirar toda a especificidade das relações ‘humanas’ pois, mesmo numa identidade mais vasta, o homem encontra sempre o homem em categorias (sejam elas as de adulto e criança, homem e mulher, patrão e empregado, líder e adepto, maioria e minoria)...”. Por outro lado, reconhece também que essa identidade pode “por vezes, representar uma genuína transcendência da mentalidade da pseudo-espécie...”.

preconceituosas existentes na sociedade brasileira mais ampla, e diante da ausência de uma discussão sistematizada e aberta da questão racial com as crianças.

Considerações Finais: O discurso relativizador do preconceito racial e os pressupostos da Lei 10.639.

Termino a parte II desse artigo afirmando a ausência de uma discussão sistematizada e aberta da questão racial com as crianças. Mas, como deve ser feito esse debate? Qual deve ser a sua natureza?

Para responder a essas questões partirei dos pressupostos contidos nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (parecer do Conselho Nacional de Educação à Lei 10.639 de 9/1/2003 emitida em março de 2004) para, tendo em vista as reflexões empíricas e teóricas apresentadas anteriormente nesse artigo, problematizar o rumo quem vem tomando a política anti-racista no Brasil.

O objetivo do Parecer é regulamentar a alteração trazida pela Lei 10.639 que estabelece a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica. Nas “Questões Introdutórias” é afirmado que o Parecer “procura oferecer uma resposta, entre outras, na área de educação, à demanda da população afrodescendente, no sentido de políticas de ações afirmativas...” e “busca combater o racismo e as discriminações que atingem particularmente os negros”. A partir disso, é elaborada uma análise das relações raciais no Brasil e do papel da escola no combate ao racismo apontando, igualmente, os princípios que devem nortear as ações nas escolas. Alguns pressupostos que orientaram a análise contida no Parecer são⁹:

- 1) Valorização da diversidade racial e étnica da nação brasileira (brancos, negros e indígenas) e não da mistura.
- 2) Adoção de estratégias pedagógicas de valorização da diversidade.

⁹ As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana foram alvo de análise e MAGGIE(2005,2006), FRY (2005), dentre outros.

- 3) Valorização da identidade racial: ataque ao sistema múltiplo de classificação racial (denúncia das categorias intermediárias, mestiças).
- 4) Compreensão que a sociedade é formada por pessoas que pertencem a grupos étnico-raciais distintos, que possuem cultura e história próprias.
- 5) Compreensão da sociedade brasileira como multi-étnica e multi-racial com uma história recente de escravidão e genocídio sistemático.
- 6) Educação de cidadãos orgulhosos de seu pertencimento étnico-racial (orgulho de raça).
- 7) Produção de valores que eduquem cidadãos quanto ao seu pertencimento étnico-racial.
- 8) Necessidade de desconstruir o mito da democracia racial na sociedade brasileira.
- 9) Negros são aqueles que reconhecem sua ascendência africana.
- 10) Necessidade de fortalecer entre os negros e despertar entre os brancos a consciência negra.
- 11) Esclarecimentos a respeito de equívocos quanto a uma identidade humana universal.
- 12) Negro não é cor, é raça.
- 13) Racialização de políticas públicas e fortalecimento de identidades raciais pelo Estado no combate à desigualdade racial.

O que podemos observar desses pressupostos é o reforço da crença em raças humanas diversas, sendo, inclusive, necessário esclarecer os “equívocos quanto a uma identidade humana universal”. Toda a argumentação parece considerar raça enquanto uma realidade essencial que deve ser reafirmada na política de combate às desigualdades e ao racismo. Não haveria aí uma contradição, uma vez que a crença em raças é um fundamento do racismo?

Gostaria de retomar alguns argumentos organizados em torno da dúvida em relação à pertinência de racializar a política pública para combater o racismo, no sentido de levantar alguns aspectos não seriamente considerados pelos que defendem as ações afirmativas no Brasil.

O Manifesto em favor da Lei de Cotas e do Estatuto da Igualdade Racial, de junho de 2006 conclui, de forma enfática que:

“Rejeitar simultaneamente a Lei de Cotas e o Estatuto da Igualdade Racial significa aceitar a continuidade do quadro atual de desigualdade racial e de genocídio e adiar *sine die* o momento em que o Estado brasileiro consiga nivelar as oportunidades entre negros, brancos e indígenas. Por outro lado, são os dados oficiais do governo que expressam, sem sombra de dúvida, a necessidade urgente de ações afirmativas: ou adotamos cotas e implementamos o Estatuto, ou seremos coniventes com a perpetuação do nosso racismo e do nosso genocídio.”

Dessa forma, não há possibilidade de nenhuma problematização dos pressupostos da Política e de suas possíveis conseqüências, pois, ou se aceita o que vem sendo proposto ou se é conivente com o racismo ou, até mesmo, racista. Colocar a discussão nesses termos dogmatiza a reflexão, cria-se um clima de hostilidade, o que acaba impedindo o aprofundamento do debate democrático sobre como construir o Brasil que queremos: uma sociedade igualitária e não racista. Não haveria outra alternativa para o enfrentamento do racismo? Por que teremos que reforçar a crença em raças, que como afirma Berger (1988: 97-98) pode ser considerada uma definição imbecil da realidade que justifica o próprio racismo e todas as ideologias raciais?

A sociologia tem definido raça enquanto uma categoria social e não enquanto uma categoria genuína do mundo natural. Raças são criadas por homens e não descobertas por eles. São artefatos da cultura humana. Hirschfeld (1996:38) aponta para a existência de um conceito de raça embutido na teoria do senso comum que “sustenta que humanos podem ser distribuídos em tipos duradouros sobre a base de propriedades altamente correlacionadas, fundamentadas naturalmente”. A idéia de que raça é natural está presente em todos os sistemas de crenças raciais, assim como a idéia de que existem diferenças físicas e não-físicas (formas de conduta costumeiras, cultura, moralidade e psicologia) entre os grupos raciais. Essa última crença nas qualidades interiores e não óbvias e nas qualidades físicas exteriores é, conforme Hirschfeld, “um dos aspectos mais malignos da teoria popular de raça, porque é muito proximamente ligado ao (e autorizante) preconceito racial”. (p.53). Assim, o preconceito e o racismo são fundamentados na idéia de raça. Não seria necessário a desconstrução dessa noção por uma política pública de combate ao racismo?

Por outro lado, a genética molecular tem demonstrado que, do ponto de vista genético ou biológico, raças humanas não existem. Pena & Birchall (2005-2006: 19), por exemplo, afirmam que, diante da fraca correlação entre cor e ancestralidade, “a única maneira de lidar cientificamente com a variabilidade genética dos brasileiros é individualmente, como seres humanos únicos e singulares em seus genomas mosaicos e em suas histórias de vida”. Para eles, “não faz sentido falar de ‘populações’ de brasileiros brancos ou de brasileiros negros” (ibidem: 19). Citando Sowell (2004) ¹⁰, que mostrou que a experiência mundial com cotas teve como efeito o aumento do nível de racialização (crença na existência de raças), concluem que devemos concentrar nossos esforços em prol de uma sociedade não-racialista, ou seja, “‘cega a cores’, em

¹⁰ SOWELL, Thomas. *Affirmative Action Around the World - an Empirical Study*. New Haven Yale University Press, 2004.

que a singularidade do indivíduo seja valorizada e celebrada” (Pena & Birchall, 2005-2006: 20). Por que devemos ensinar que raças existem? Para os autores citados, “... o governo precisa cuidar para não fomentar tensões e divisões artificiais e arbitrárias no povo do Brasil, país, onde, essencialmente, somos todos igualmente diferentes” (Ibidem: 20). Por que fortalecer a crença em raças através da racialização da política?

A insistência na suposta diversidade racial humana pode incrementar o racismo, conforme observou Katz (1982) em suas pesquisas sobre rotulação. A autora concluiu que mecanismos perceptivos podem contribuir para o desenvolvimento e manutenção do preconceito. Quanto mais ênfase se dá às diferenças entre grupos raciais e mais se ignoram as diferenças individuais entre membros de grupos de minoria, mais se reforça a base perceptiva para a manutenção do preconceito. Considerando essa conclusão plausível, podemos pensar que a ênfase na necessidade de afirmação racial pode ter como efeito o acirramento do preconceito e não a sua superação. A luta contra a desigualdade social efetivada através de uma política de identidade racial demarcada oficialmente não estaria em contradição com o objetivo de uma luta anti-racista? O ataque ao sistema de classificação racial múltiplo e ambíguo existente no Brasil e sua substituição, quase forçada, por um sistema bipolar negro-branco não levaria ao fortalecimento da crença em identidades e categorias raciais verdadeiras e naturais?

A pesquisa por mim realizada sobre o preconceito racial na infância identificou a elaboração de um discurso relativizador pelas crianças, conforme já anteriormente discutido, organizado em torno do princípio da igualdade humana: “somos todos humanos”.

Apesar de alguns estudiosos interpretarem esse discurso de igualdade como uma forma de mascarar o preconceito racial, que não contribui em nada para superá-lo, penso na potencialidade desse discurso relativizador para a superação da crença em raças, fundamento do racismo e da discriminação. Conforme também já visto, a existência desse discurso não impede a manifestação do preconceito racial expresso na negatividade associada à categoria *preto-negro*, que expõe as crianças nela classificadas a um ritual de inferiorização, em que são especialmente atingidas por gozações e xingamentos. Esse caráter ambíguo da ideologia brasileira das relações raciais, já destacado por Nogueira (1955:514) quando afirmou ser essa ideologia composta “... de um lado, pelo preconceito e, de outro, pelos ideais de igualitarismo social...”, estava em elaboração pelas crianças e denota potencialidades de superação do preconceito. Nogueira (ibidem: 518) considerou que esse tipo de ideologia poderia facilitar a operação de “processos racionais de modificação de atitudes e concepções, no que tange à esfera de relações raciais”,

pois, ao contrário de outras sociedades, no Brasil, o preconceito não criou, ainda, um profundo antagonismo entre *brancos* e *não-brancos*. Por que não tentar uma política anti-racista que aprofundasse o debate em torno de nossa ambigüidade preconceito/discurso igualitário? Como afirma Fry (2005: 344-45), o governo não fez ainda nada de substancial no sentido de “combater a crença em raças, a crença nociva na relação entre aparência e/ou genealogia e determinadas capacidades físicas, morais e intelectuais”. Pelo contrário, o Parecer do Conselho Nacional de Educação à Lei 10.639 (as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana) vai em direção oposta, apostando na crença em diferentes raças humanas e combatendo o que consideram negativamente como mito da democracia racial brasileira e sua valorização da miscigenação e da mistura (e não atacando o mito da raça) como forma de enfrentar o racismo. Não teríamos desistido de um caminho, sem de fato experimentá-lo seriamente? E mais, as atuais políticas públicas anti-racismo, na medida em que raramente discutem ou não levam em consideração as consequências não-intencionais da ação se distanciam da ética da responsabilidade e aderem com fervor a uma ética da convicção, podendo comprometer a concretização de uma sociedade não racista que almejamos.

Referências Bibliográficas

- BERGER, Peter. (1988), *Perpectivas Sociológicas*. Tradução de Donaldson M. Garschagen. 8a edição, Petrópolis, Vozes.
- BLALOCK, Hubert M. (1982), *Race and Ethnic Relations*. New Jersey, Prentice-Hall.
- CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. (1998), *do silêncio do lar ao silêncio escolar –racismo, preconceito e discriminação na educação infantil*. Dissertação de mestrado. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.
- Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. (2004).
- ERIKSON, Erik H. (1987), *Identidade, Juventude e Crise*. Tradução de Álvaro Cabral. Rio de Janeiro, Editora Guanabara.
- FAZZI, Rita de Cássia. (2004), *O drama racial de crianças brasileiras:socialização entre pares e preconceito*. Belo Horizonte, Autêntica.
- FRY, Peter. (2005), *A persistência da raça*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira.
- GLASER, Barney G.& STRAUSS, Anselm. L. (1979), *The Discovery of Grounded Theory – strategies for qualitative research*. Chicago, Aldine Publishing Company.
- GONÇALVES, Luiz Alberto. (1985), *O silêncio:um ritual pedagógico a favor da discriminação racial – (um estudo acerca da discriminação racial como fator de seletividade na escola pública de primeiro grau – 1ª a 4ª série)*. Dissertação de Mestrado. Mestrado em Educação da UFMG.
- HIRSCHFELD, Lawrence A. (1996), *Race in the Making – Cognition, Culture, and the Child's Construction of Human Kinds*. Massachusetts, The MIT Press.

- HOLMES, Robyn M. (1995), *How young children perceive race*. Thousand Oaks, SAGE Publications.
- KATZ, Phyllis A. (1982), “Development of Children’s Racial Awareness and Intergroup Attitudes”, in L. G. Katz, (ed.), *Current Topics in Early Childhood Education*, vol.4. New Jersey, Ablex Publishing Corporation.
- MAGGIE, Yvonne. (2005), “Mário de Andrade ainda vive? O ideário modernista em questão”. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, v. 20, n. 58/ 5 – 25.
- MAGGIE, Yvonne. (2006), *A escola no seu ambiente: políticas públicas e seus impactos-relatório parcial de pesquisa*.
- Manifesto em Favor da Lei de Cotas e do Estatuto da Igualdade Racial. (2006).
- NOGUEIRA, Oracy. (1995), *Relações Raciais no município de Itapetininga*. In: BASTIDE, & FERNANDES, F. (orgs.). *Relações raciais entre negros e brancos em São Paulo*. São Paulo, Anhembi.
- PENA, S. D.J & BIRCHAL, T.S. (2005/2006), “A inexistência biológica versus a existência social de raças humanas: pode a ciência instruir o etos social?”. *Revista USP*, n. 68/ 10 – 21.
- THORNE, Barrie. (1995), *Gender Play: girls and boys in school*. 4ª edição, New Jersey, Rutgers University Press.
- VALLE SILVA, Nelson do (1994), “Uma nota sobre ‘raça social’ no Brasil”. *Estudos Afro-Asiáticos*, 26/ 67-80.