

**JOÃO BAPTISTA BORGES PEREIRA**  
é professor de  
Antropologia da  
Faculdade de Filosofia,  
Letras e Ciências Humanas  
da USP.

# Diversidade, racismo

## e educação

JOÃO BAPTISTA BORGES PEREIRA

**U**

ma inquietação tomou conta do mundo ocidental nos dias atuais. Uma ameaça que se supunha haver sido eliminada da história reaparece e traz consigo a perplexidade, a revolta, a preocupação, a angústia e o temor que alcançam pessoas, grupos, povos, nações: o racismo.

Esse quadro, em tons impressionistas, precisa ser mais bem delineado para que se possa melhor compreender o que realmente está ocorrendo. Para principiar, o racismo não é, nem de longe, algo que ressurge das cinzas da última conflagração mundial. Até onde se pode documentar, constitui um fenômeno tão velho quanto a própria história da humanização, se for encarado como uma das múltiplas faces do conhecido e universal etnocentrismo, componente que é das experiências históricas de todos os povos. Essa universalidade do fenômeno talvez se possa explicar pelo que os teóri-

cos funcionalistas denominavam de *função positiva* do etnocentrismo: seria ela indispensável para criar laços morais de solidariedade social entre indivíduos do mesmo grupo, fixar fronteiras simbólicas e reais entre populações, singularizar povos, enfim, dar a identidade grupal pela qual os indivíduos a si mesmos se reconhecem e reconhecem os demais, os “outros”. Seria, portanto, o etnocentrismo o grande responsável pela coesão social e moral do grupo, derivando daí o seu caráter positivo. Porém, ao desempenhar essa função agregadora, o etnocentrismo gera, dialética e diabolicamente, a sua face negativa, que é a construção cultural do estranho, do diferente, do outro. Em geral, o “outro”, enquanto ser humano e social, fica fora das fronteiras do “eu” individual e coletivo, quando não é colocado para além da própria condição humana. Essas fronteiras são cuidadosamente demarcadas por espaços e distanciamentos simbólicos, cuja matéria-prima costuma ser a negação do diferente, através da desqualificação, do estigma. É nessa face que entra o racismo, na medida em que a singularização positiva do “eu” e a negativa do “outro” é mediada por características de natureza racial ou étnica, estas, também, não necessariamente baseadas em juízos de realidade. Em síntese, os espaços e os distanciamentos que separam o “eu” do “outro” são demarcados por atributos raciais ou biológicos, interpretados pelo código cultural de cada grupo.

A Antropologia e a História podem, cada qual no seu estilo, iluminar esse *continuum etnocêntrico*, que vai desde povos tribais até sociedades complexas. Não há registro, na crônica antropológica, da existência de sociedades tribais desprovidas de etnocentrismo, embora seja possível estabelecer-se graus e intensidade do fenômeno variando de grupos para grupos. Sabe-se que sociedades desse tipo nem sempre possuem registros históricos, pois algumas sequer conseguiriam traçar a sua história por trabalharem com conceito de tempos fragmentados e cíclicos, diferente do linear e cumulativo. Todavia, os mitos de origem de cada povo registram a etnocentria,

ora de forma explícita, ora de maneira metafórica. No Brasil indígena, podem-se citar dois exemplos dentre muitos: o dos índios urubus, do Vale do Pindaré, ao norte do país, e dos *kadiweu*, das partes meridionais do Brasil. Os urubus, assim chamados por vizinhos e civilizados, foram estudados, dentre outros, por Max Boudin, e os *kadiweu*, por Darcy Ribeiro. O mito de origem dos urubus começa com a própria autonominação do grupo: *kaapor*, que pode ser traduzido por “homem da floresta”. O mito especifica que todos os homens vieram da madeira, só que os *kaapor* originaram-se das madeiras boas, ao passo que seus vizinhos teriam vindo das madeiras podres. Já os *kadiweu* que, pelo seu alto grau de etnocentrismo, eram taxados pelo prof. Egon Schaden de “os nazistas do Brasil indígena”, quando ainda não desintegrados pelo contato com a civilização, constituíam-se numa sociedade de caráter senhorial, que subjugava todos os grupos vizinhos. Para os *kadiweu*, todos os homens vieram do corpo divino, só que eles vieram das partes nobres (cabeça), enquanto os demais, numa graduação de desqualificação, vieram das partes menos nobres, a partir do abdome, chegando os mais estigmatizados a sair dos excrementos da divindade. Com esse mito, os *kadiweu* “naturalizavam” o seu sistema de dominação sobre os “outros”, os não-*kadiweu* (1).

Herbert Baldus, que durante anos foi professor e responsável pelo setor de etnologia do Museu Paulista, resolveu, na década de 50, testar o grau de auto-estima desse grupo já em acentuado processo de decomposição social e cultural devido a histórico contato com a sociedade brasileira. Sabia-se que o ponto de toque dessa auto-estima era um profundo orgulho de suas características de povo, o que o levava a ter uma atitude peculiar perante os “estranhos”, que consistia em nunca demonstrar admiração pelo quer que fosse que caísse sob seus olhos, pois admirar-se de algo do “outro” seria admitir a superioridade desse mesmo “outro” sobre si. Baldus resolveu testar isso em São Paulo. Apanhou alguns *kadiweu* – famintos, doentes, em franga-

1 Depoimento oral dado ao autor pelo prof. Max H. Boudin, que conviveu com os índios do Vale do Pindaré durante oito anos. Desse convívio, resultaram vários estudos, dentre os quais: *O Simbolismo Verbal Primitivo*, FFLPP, 1963; *Dicionário de Tupi Moderno* (I e II), São Paulo, Cons. Estad. de Artes e Ciências Humanas, 1977. Sobre grupo tribal extremamente etnocêntrico – os *kadiweu* – ver: Egon Schaden, *A Mitologia Heróica de Tribos Indígenas do Brasil*, Rio de Janeiro, MEC, 1959; também Darcy Ribeiro, *Religião e Mitologia Kadiweu*, Rio de Janeiro, SPI, 1950.

lhos – que vieram visitá-lo e os levou a conhecer o que ele, Baldus, achava de mais interessante na cidade grande. Indiferença total dos índios, nada neles traía qualquer admiração. Baldus resolveu submetê-los a uma prova final: levou-os a ver o prédio do Banespa, no centro de São Paulo, o mais alto da capital, com uma arquitetura ousada para a época. Os índios olharam, permaneceram indiferentes e nada comentaram. Baldus provocou-os: “Então, gostaram?” E os índios responderam: “É apenas uma casa em riba (em cima) de outra, quem faz uma, faz cem” (2). Com tal resposta, banalizaram o feito do “outro” e colocaram aquela “maravilha” no seu horizonte ou campo de possibilidade cultural.

Não se pode falar de racismo em tais exemplos, que refletem o verso e o reverso da desqualificação do “outro”, pois é difícil, impossível mesmo, sustentar a tese de que tais distanciamentos eram ou são mediados por codificações baseadas em peculiaridades raciais.

A mediação biológica ocorre, historicamente, quando se dá o encontro/confronto e o encontro/interação, não apenas de indivíduos, mas de sociedades diferentes entre si, porém dentro de um clima de idéias raciológicas. O colonialismo do século passado, que se inaugurou, na verdade, com os descobrimentos dos séculos XV-XVI, representa bem a superposição de sociedades diversas colocadas numa relação de dominação/subordinação, cujos efeitos ecoam ainda na atualidade sociopolítica. Numa mesma situação de encontro entre desiguais, historicamente construídos, podem ser reconhecidas as sociedades de passado escravocrata, como é o caso do Brasil, onde a população negra ainda não conseguiu escapar dessa hierarquização racial que lhe é tão desfavorável.

Já as chamadas modernas sociedades pluriétnicas, como o caso, dentre tantas, do Brasil, Austrália, Estados Unidos, expressam um outro momento histórico de encontro entre sociedades diferentes, produtos sociais e culturais que são do fantástico movimento migratório dos finais do século XIX. Perto de 70 milhões de indivíduos,

pertencentes a mais de uma centena de nacionalidades, foram envolvidos nesse inédito processo de deslocamento de segmentos inteiros de população. São essas sociedades de imigração, onde brota a diversidade, que oferecem exemplos de arranjos que permitem a convivência de povos e tradições diferentes dentro de fronteiras geopolíticas específicas. O cultivo maior ou menor dessa diversidade passa sempre por controles político-ideológicos que variam de fases a fases históricas e vão da quase-liberdade à intolerância total.

No primeiro tipo citado, de sociedades diferentes superpostas entre si, há dificuldade em se falar de diversidade, pois a própria relação de subordinação/dominação não abre espaço para o cultivo da diversidade, pois o que sobe à primeira plana é a desigualdade, dialeticamente exibindo os seus dois pólos: positivo e negativo.

No segundo tipo, de sociedades de imigração que passaram pela fase escravocrata, é possível detectarem-se situações de diversidade e de desigualdades, ou de superposições. É, mais uma vez, o caso do Brasil, onde as relações entre a sociedade hegemônica que traça os destinos sociais e políticos do país (simbolicamente identificada com os brancos, pois a hegemonia, no caso, pode ser também exercida por não-brancos) e o segmento negro é de flagrante desigualdade e superposição, diferentemente do que ocorre com as demais correntes étnicas. Estas, identificadas aos imigrantes que ajudaram também a construir socioculturalmente o país, são como retalhos que matizam, com suas características culturais, o tecido maior da nação. Atualmente, todos são tratados no mesmo pé de igualdade uns com os outros, embora se saiba que no começo da imigração e durante o Estado Novo, eles tenham sido tratados, enquanto imigrantes, como desiguais em relação aos nacionais e, como tais, profundamente estigmatizados (3).

Nesse ponto, estabelece-se uma diferença entre negros e imigrantes. A revalorização da cultura do imigrante se deu paralelamente à revalorização social do ádvena, ao passo que a cultura dos negros,

2 Apontamentos de aula.

3 É de todos conhecido o fato de como, durante a Segunda Guerra Mundial, os imigrantes oriundos dos países que formaram o Eixo – Alemanha, Itália e Japão – foram redefinidos como inimigos da pátria, tachados de 5ª coluna e estigmatizados como *quistos malignos* que deveriam ser extirpados do organismo ou corpo nacional.

revalorizada, a partir do final da década de 20, passou a ser um dos retalhos mais exaltados desse tecido maior, nacional, colocando-se no mesmo pé de igualdade com os demais parceiros culturais e, assim, constituindo a diversidade da qual o país tanto se orgulha. Apesar disso, o negro – enquanto grupo racial – continua vítima da desigualdade, à procura de uma parceria social a que tem direito, como ser humano e como cidadão brasileiro. Esse distanciamento histórico ou empírico entre a cultura chamada negra e o grupo étnico é favorecido, e mesmo incorporado, pela reflexão teórica: a partir dos anos 20 e até, aproximadamente, o final da década de 40, o negro no Brasil era conceituado apenas como expressão de cultura. Essa perspectiva culturalista negligenciava teórica e metodologicamente tanto as peculiaridades biológicas do grupo como as características estruturais socioeconômicas que definiam as condições existenciais desse mesmo grupo. Com a linha sociológica, inaugurada em São Paulo, nos anos 50, sob forte inspiração marxista, os termos se invertem: as condições infra-estruturais e estruturais sobem à primeira plana da explicação da situação do negro e negligencia-se a sua cultura, que é considerada como mero epifenômeno. A denúncia dessa visão parcial parte do prof. Bastide que, ao fazer o balanço dos estudos sobre o negro no Brasil, poucos anos antes de sua morte, diz textualmente que “a sociologia sobre o negro se empobrecera muito por não incorporar a dimensão de cultura”. Como se sabe, somente com as teorias de etnicidade ou identidade étnica é que, teoricamente, juntam-se de novo o negro e a sua cultura, pois é impossível construir a identidade étnica sem se apelar para o universo cultural. O caso da população negra mostra, portanto, com ênfase, que diversidade não é necessariamente sinônimo de igualdade/desigualdade. A diversidade, que se situa prioritariamente nos domínios da cultura, por ser enriquecedora do convívio humano e do país, deve ser respeitada e até estimulada, enquanto a desigualdade, que se desenha basicamente no plano da estrutura socioeconômica e se infiltra pela psi-

# educação diversidade da para cristianismo.

4 Mesmo o anti-semitismo, que pode ser considerado um tipo histórico e singular de intolerância, só começou a ganhar contornos institucionais nessa mesma fase histórica, a partir da reforma protestante e da contra-reforma católica. Segundo Poliakov, antes dessa fase, as oposições só se faziam em termos religiosos: cristianismo x judaísmo. Mas foi somente no século XX, com a ascensão do nazifacismo, que se apoiava política e ideologicamente no conceito da *raça-pura*, que o anti-semitismo ganhou um acadêmico significado racista.

ciologia individual e pelo imaginário social, por ser empobrecedora da condição humana e da nação, deve ser repelida, eliminada. O Brasil é, ao mesmo tempo, um país da diversidade interativa e da superposição sociorracial.

Ao lado da crônica dos fatos, a história das idéias registra, nas sociedades ocidentais, momentos em que o pensamento sobre diferenças raciais sofisticou-se e forneceu apoio para a ação social que conduziria o etnocentrismo a mostrar-se como racismo. O século XIX foi pródigo nessa linha de pensamento, pois foi o século da biologização do mundo, favorecido pela sistematização da biologia, como ciência, sob a inspiração de Claude Bernard. Nessa fonte se formaram, notadamente, as escolas criminológicas francesa e italiana, que deram o tom científico para transformar a diversidade dos povos (raça e cultura) em desigualdades biológicas e, assim, esculpir a face do racismo a partir do etnocentrismo universal. É preciso reter, porém, que esse conjunto de idéias que leva ao racismo e o sustenta como “verdade científica” não nasceu do nada na civilização ocidental. Antes de o cristão haver criado o judeu, em termos religiosos, uma breve e esquemática excursão pelas bases mais explícitas de nossa civilização mostra a dialética do “nós” e do “outro” claramente esboçada em três pares de oposição: o judeu, criando o gentio; o grego, construindo o troiano; o romano, fabricando o bárbaro. Hoje, o leque dos contrários ampliou-se com outros ingredientes, inclusive raciais, e dessa forma multiplicaram-se, no mundo, os “nós” e os “outros”, em diferentes situações e várias escalas (4).

Nos domínios dos fatos sabe-se que o etnocentrismo pode ganhar vitalidade e ser elevado à condição de ideologia de inclusão/exclusão de indivíduos e grupos em função de experiências históricas pelas quais passam grupos, nações e povos: nacionalismo, xenofobias, constituições de Estados-nacionais, criações e recriações de identidades, limpezas étnicas, etc. Em tais instantes, o apelo ao etnocentrismo, que reforça a identidade e a lealdade

grupais, é peça indispensável numa estratégia de autodefesa ou de ofensiva que busca preservar ou ampliar espaços físicos, políticos, sociais e culturais.

## RADIOGRAFANDO O RACISMO

É oportuno que se faça distinção entre racismo institucionalizado e racismo difuso. Nos países de racismo institucionalizado, como a África do Sul, no regime do *apartheid*, e nos Estados Unidos, uma sociedade segmentada a partir de etnias ou raças, a diversidade étnica aí transformada em desigualdade natural prevê o *locus* social, espacial e até cultural de cada um dos diversos. A luta dos grupos estigmatizados, vítimas do racismo, para ampliar esse *locus* se dá dentro de parâmetros conhecidos, pois as manifestações etnocêntricas “naturalizadas” são explicitadas pelo sistema social, sem envolver preocupações de ordem moral, embora haja, como em toda sociedade plural, espaços para que setores mais progressistas, inconformados, humanitários ou liberais possam atuar como aliados das vítimas do racismo.

Países há, como o Brasil, onde o racismo é difuso e não explicitado; ora se manifesta, ora não; ora se manifesta de uma forma, ora de outra; quase sempre obedece a um código moral que, decalcado em subterfúgios, procura negar a existência do próprio racismo, embora haja também setores sociais preocupados em desnudar o avesso desse código que insiste em esconder a desigualdade debaixo da diversidade. É esse o código das ambigüidades que impede as vítimas de racismo de se situarem perante o fenômeno e de medirem o alcance de seus anseios ou exigências. Ele é simplesmente desorientador. Tal ambigüidade decorre da própria dificuldade em se conceituar o que é racismo e da confusão deste com o classismo.

O racismo deve ser entendido como um complexo de idéias, atitudes e ações sociais centradas em alegadas diferenças biológicas dos indivíduos em interação social.

Esse complexo abrange desde predisposição psicológica para a ação social, que são atitudes e opiniões desfavoráveis em relação ao “outro” racial (preconceito), que poderão ou não ser verbalizadas, passa pela ação ou comportamento social real que cerceia ou mesmo impede o “outro” de ampliar seus espaços sociais (discriminação), chegando até a confiná-lo a espaços físicos, com limites bem definidos (segregação). Quer numa situação de diversidade étnica, quer numa situação de desigualdade racial, o preconceito nunca deixa de estar presente; porém, na desigualdade, além do preconceito, verbalizado ou não, expressa-se a discriminação e, às vezes, a segregação. Há sociedades plurirraciais, como o Brasil, onde a desigualdade estrutural dos grupos não engloba a segregação direta e programada. Quando isso ocorre, o confinamento espacial surge de forma indireta, quase sempre mediada pela classe social ou por condições econômicas, ou até mesmo pelo que o saudoso prof. Hiroshi Saito chamou de *fraternidade étnica*, espécie de teia de reciprocidade étnica que favorece, em vários planos, o apoio mútuo e a integração, no caso dos imigrantes japoneses, à sociedade brasileira, agrupando-os no mesmo território ou bairro étnico.

## EDUCAÇÃO E RACISMO

Logo após a Segunda Guerra Mundial, a Unesco, sob a inspiração de cientistas e humanistas, investiu – e continua investindo – na educação como a grande chave para resolver a questão do racismo. Partia-se do pressuposto racionalista de que a diversidade transformada em marcas negativas da condição humana era fruto da falta de informação a respeito das teses que negavam e negam qualquer respaldo científico às teorias das desigualdades raciais. Portanto, a questão resumia-se a esclarecer a opinião pública e nesta pedagogia do esclarecimento o grande papel cabia à educação e, em especial, à escola. Essa idéia de que a escola dá soluções aos mais intrincados e

diversos problemas sociais é algo que sempre acompanhou a política de escolarização em todos os povos civilizados. Pode-se chegar à afirmação de que esta é uma crença, uma retórica, que beira a mitologização da educação escolarizada. Se o pressuposto da Unesco fosse plenamente verdadeiro, os países e as pessoas com alto índice de escolarização não seriam racistas, pois, por princípio, devem ser tais sociedades e tais pessoas as mais esclarecidas. Todavia, como se observa atualmente com o recrudescimento do racismo no panorama internacional, isso não ocorre, necessariamente.

A discussão desse tema conduz a duas ordens de consideração: a primeira diz respeito às características das diferentes “camadas” ou nuances do complexo que se denomina genericamente de racismo, sobre as quais já foram feitas menções neste texto. A segunda, ao tipo e à essência do que se deve entender por educação. De princípio, deve-se fazer a corriqueira, porém indispensável, distinção entre educação sistemática e educação difusa, tomada aquela como sinônimo de escolarização e esta como processo geral de socialização. A escola, ou a educação sistemática, atrelada ou não ao Estado, sempre se orienta por linhas filosóficas que guardam maior ou menor distância da vocação histórica e configuração política de cada sociedade. Assim, numa sociedade que é, ou pretende ser, plenamente democrática, a filosofia e a prática educativas devem orientar-se no sentido de formar a cidadania plena, garantir os inalienáveis direitos humanos, promover o respeito à diversidade, eliminar as desigualdades sociais, apagar o que é tido como depreciativo nos grupos estigmatizados, desaprovar as atitudes e comportamentos sociais que discriminam indivíduos e grupos. Isso deve ser o ideário de uma escola a serviço de uma sociedade democrática. A escola pode estar, porém, a serviço de um Estado autoritário, que vê a diversidade como contraponto indesejável da homogeneização do todo social e não admite a tolerância às manifestações dos que pensam ou se querem “diferentes”; ou, então, a escola pode estar a serviço de uma

# educação racismo

sociedade plural que procura atender, de forma segmentada e até discricionária, o que considera os ideais deste ou daquele grupo; ou pode, ainda, a escola ser apropriada por grupos dentro de sistemas sociais compósitos que, inconformados com as linhas político-filosóficas homogeneizadoras da escola, procuram colocá-la a serviço do cultivo de sua identidade: resgatando-a, criando-a, redefinindo-a; ou, ainda, por fim, a escola pode estar a serviço de países que se vêem ameaçados em sua integridade nacional e ser transformada em instrumento de segurança nacional. Nessa situação, tais países se fecham e atribuem à escola o papel de estimular o etnocentrismo travestido de nacionalismo, desestimulando iniciativas de ampliar o campo do universalismo das expressões humanas. As histórias universal e brasileira oferecem exemplos numerosos dessas diferentes situações a que a escola é submetida. Basta um pouco de reflexão para que isso fique claro. Foi o que ocorreu, por exemplo, com as escolas criadas para e pelos imigrantes, durante parte da era Vargas: elas foram proibidas de funcionar porque cultivavam as singularidades culturais dessas populações, comprometendo assim a identidade nacional. Essa intervenção de um Estado autoritário e nacionalista traduz de forma *explícita* uma agressiva política antiversidade cultural. Mas a escola brasileira tem sido também programada para atuar como agência assimilacionista, de forma implícita, aparentemente não deliberada, ao escamotear, invisibilizar, omitir ou desqualificar as contribuições culturais, sociais e biológicas de povos que ajudaram a construir a nação, como ocorre com os índios e os negros. É de todos conhecida a *limpeza étnica* que o estado do Paraná fez ao não incluir no mapa dos povos formadores do Estado as populações negra e indígena. Ainda, em 1997, foi distribuído pelo Banco Oficial daquele Estado – o Banestado – um calendário em que a população paranaense é constituída apenas de imigrantes. Lá não há negros, nem índios. Esses grupos simplesmente sumiram da história, pois “as etnias formam o Paraná, e o

Banestado, que é fruto da força do paranaense, homenageia nossa história”.

Em síntese, a mensagem anti-racista, que é universalista por excelência, para se materializar deve passar ileso por todos esses crivos, filtros e fronteiras de diferentes sistemas sociopolíticos e seus respectivos esquemas educacionais.

Por sua vez, a educação difusa se processa por todo o sistema social, embora uma copiosa literatura dê destaque, e com razão, nesse processo, ao papel da família como grupo socializador primário. Como ocorre com a escolarizada, a educação difusa reflete em graus variados o pensamento hegemônico da sociedade. Numa sociedade racialmente plural e comprometida com os ideais de democracia, não há como fugir da responsabilidade de se focar o racismo como um grande problema social e, como consequência, aliciar todas as instâncias formadoras de opinião pública para esclarecer e combater atitudes preconceituosas e ações discriminatórias, como as igrejas, partidos políticos, sindicatos, mundo empresarial e assim por diante. Nessa linha de combate, atenção especial deve ser dada à mídia que, com mensagens atraentes, avassaladoras e acrílicas, pode, impunemente, exacerbar ou diminuir o apelo etnocêntrico dos diferentes grupos em convivência social.

Finalmente, convém relacionar as características das diferentes faces do racismo, já citadas neste texto, com a própria essência do processo educativo, quer visto como escolaridade, quer como socialização. Em geral, a essência desse processo, em especial, o da escolarização, tende nos dias atuais e cada vez mais a ser de natureza racional. Apela-se para a lógica da razão toda vez que se procura transmitir uma informação. Todavia, os educadores sabem que há uma grande distância entre essa lógica e a dimensão afetiva e emocional das pessoas, onde brotam e são cultivados as crenças, os estereótipos, os valores que modelam as atitudes. Esse domínio das emoções resiste muito a ser manipulado por técnicas racionais. Às vezes, chega até a invadir e a neutralizar o

campo da lógica racional, que é a fonte primordial da informação que esclarece. Isso fica muito patente quando o alvo a ser atingido é o preconceito, em especial o preconceito racial.

Não se trata, evidentemente, de negar à educação, em especial a escola, o potencial que possui para ajudar a criar uma sociedade menos preconceituosa e iníqua, no caso, em termos raciais. Em nome do respeito que os homens devem a seus semelhantes, da harmonia entre os indivíduos e grupos, da justiça social, esse ideal deve ser tenazmente procurado. Resta saber se essa tese universalista, com tantas idealizações, vai conseguir quebrar fronteiras que separaram indivíduos de indivíduos, grupos de grupos, nações de nações, e, assim, constituir-se em componentes obrigatórios de políticas que conduzam cada vez mais à humanização de humanos a um só tempo tão diferentes e tão próximos uns dos outros. Embora essa problemática transcenda as aspirações individuais, é preciso que sociedades e cidadãos que aspiram viver em democracia permaneçam alertas a fim de evitar que assunto humano e socialmente tão relevante transforme-se numa questão crônica que incomode apenas alguns homens de boa vontade.

A educação formal ou sistemática em suas relações com o *complexo racismo* foi examinada, neste texto, apenas como veículo de combate às atitudes de intolerância, ao preconceito, que é o item que mais sensibiliza as pessoas. Isso porque essa relação dá um tom forte à fluente retórica anti-racista e também porque toca num aspecto muito sensível dessa luta que é a escola cumprindo o papel de construtora de identidades positivas de pessoas e grupos estigmatizados.

É preciso, porém, também ver a escola como agência de treinamento técnico indispensável ao desempenho social de grupos e pessoas numa sociedade que caminha cada vez mais para assumir um caráter de sociedade pós-industrial, como uma estrutura ocupacional predominantemente ligada a serviços, cada vez mais competitiva e que cada vez mais exige qualificação



técnico-profissional. Daí por que a escola, a par de ser formadora, cívica, cultivadora da diversidade cultural, deve ser competente e democrática, isto é, aberta para todos os segmentos sociais que batem às suas portas, às vezes, sem êxito.

A escolarização, ampla e competente, deve ser vista como o passo primeiro e indispensável para a não-exclusão, a redução de populações brasileiras carentes, nas quais os segmentos negros são os mais carentes.

A cidadania se forma com retórica, recheada de valores, símbolos e metáforas

cívicas e étnicas, mas se forma também – e principalmente – com a abertura da estrutura social àqueles que estão sendo atual e historicamente marginalizados de instâncias expressivas da sociedade brasileira, como é o caso dos negros. E a educação formal, sem ser o milagre que cura todos os males, é a chave-mestra para se conseguir tal abertura. Vale a pena lutar por ela. É uma forma, uma bela forma, de combater o racismo, não apenas o racismo-preconceituoso, que tanto incomoda, mas combater o racismo-discriminador, aquele que de fato exclui e marginaliza.

---

## BIBLIOGRAFIA

- ARAÚJO, J. Z. *A Negação do Brasil. O Negro na Telenovela Brasileira*. São Paulo, Senac, 2000.
- DECLARAÇÃO de Princípios Sobre a Tolerância. Unesco, 1965.
- CIDADANIA: *Verso e Reverso* (v. autores). São Paulo, 1998.
- CORRÊA, M. *As Ilusões da Liberdade*. São Paulo, Fapesp, 1998.
- FERNANDES, F. “As Relações Raciais em S. Paulo Reexaminadas”, in Olga Von Sinson (org.), *Revisitando a Terra de Contrastes*. São Paulo, FFLCH/Ceru, 1986.
- HASENBALG, C. A.; MUNANGA, K.; SCHWARCZ, L. M. “Racismo”, *Estudos e Pesquisas* (4). Niterói, Eduff, 1998.
- MARTINS, J. S. *Exclusão Social e a Nova Desigualdade*. São Paulo, Paulus, 1997.
- MUNANGA, K. (org.). *Combate à Discriminação*. São Paulo, Edusp, 1996.
- \_\_\_\_\_. (org.). *100 Anos de Bibliografia Sobre o Negro no Brasil*. Brasília, Fund. Cultural Palmares MinC, 2000 (2 vols.).
- MYRDAL, G. *Na American Dilemma*. New York, Harper and Brothers Publ., 1994.
- \_\_\_\_\_. *O Valor em Teoria Social*. Trad. de Oracy Nogueira. São Paulo, Pioneira, 1995.
- PEREIRA, J. B. B. “Emigração e Vida Rural em Portugal”, in *Revista de Antropologia*, v. XXV, 1982.
- PINTO, L. A. da C. *O Negro no Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro, Nacional, s/d (Introdução).
- POLIAKOV, L. *História do Anti-semitismo*. São Paulo, Perspectiva, 1979 (4 vols.).
- QUEIROZ, R. da S. *Não Vi e Não Gostei: o Fenômeno do Preconceito*. São Paulo, Moderna, 1996.
- RAÇA Negra e Educação. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, Fund. Carlos Chagas, (63), 1983.
- REX, J. *Race and Ethnicity*. London, Open University Press, 1986.
- SCHADEN, E. “A Unesco e o Problema Racial”, in *Revista de Antropologia*, 1 (1), 1953.
- SCHWARCZ, L. M. *O Espetáculo das Raças*. São Paulo, Companhia das Letras, 1993.
- SHWARCZ, L. M. e QUEIROZ, R. S. (orgs.). *Raça e Diversidade*. São Paulo, Edusp, 1996.
- SERRANO, C. e MUNANGA, K. *A Revolta dos Colonizadores*. São Paulo, Atual, 1995.
- SILVA, G. P. B. e GONÇALVES, L. A. O. *O Jogo das Diferenças*. Belo Horizonte, Autêntica, 1998.
- UNESCO. *L’Apartheid*. Paris, 1968.
- UNKEL, C. N. *As Lendas da Criação e Destruição do Mundo*. São Paulo, Hucitec/Edusp, 1987.