



Relações Raciais no Brasil

Autora: Karina Fasson

2º semestre / 2011

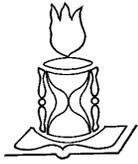
Introdução

Desde os primeiros estudos sobre relações raciais no Brasil, como o realizado pelo sociólogo americano Donald Pierson em 1935 na Bahia (PIERSON, 1971), há uma tendência em afirmar que não há preconceito racial no país – ao contrário do que aconteceria nos Estados Unidos, onde o racismo seria reiterado pelas leis segregacionistas de então. Um dos argumentos mobilizados nesse sentido pelos estudiosos era o de que a ascensão social dos negros e mulatos era possível no Brasil, diferentemente do que se notava nos Estados Unidos, em que as barreiras de classe e raça se sobrepunham. Teses desse gênero, que se baseavam na exceção e não na regra, foram desarticuladas a partir da década de 1950. Estudos financiados pela UNESCO nesse período mostraram a dificuldade de mobilidade ascendente por parte dos afro-descendentes, denunciando a existência do preconceito racial no Brasil.

Ainda assim, notamos que aquela tendência surgida na década de 1930 continuou a se reproduzir até a contemporaneidade no nosso país. Livros como o do sociólogo Ali Kamel (2006) endossam visões semelhantes àquela de Pierson, afirmando que desde a abolição, não há barreiras que impeçam a ascensão social do negro. O que geraria preconceito seria a pobreza, e não a cor da pele, dada a existência, segundo ele, de um “classismo” no Brasil.

Nesse sentido, portanto, a discussão sobre relações raciais e racismo no Brasil se mostra fundamental nas salas de aula de um país em que cerca de metade da população¹ é composta por afrodescendentes. Além disso, estudos mostram que na escola, espaço significativo de socialização entre os pares, são reproduzidos uma série de estereótipos raciais, sobretudo na forma de gozações e xingamentos (FAZZI, 2006). Trata-se, então, de um espaço significativo de socialização racial, em que se mostra importante uma discussão sobre o tema com embasamento da sociologia.

¹ Segundo dados dos Resultados Preliminares do Universo do Censo Demográfico 2010, 50,7% da população brasileira se autodeclarou preta ou parda.



Por último, destaca-se outro debate em voga que envolve a questão do racismo e diz respeito aos estudantes que estão prestes a entrar na universidade: o emprego de cotas raciais nos vestibulares. A discussão sobre relações raciais no país é fundamental para que os estudantes compreendam o debate sobre as cotas.

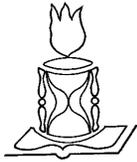
Pensando na importância de trazer esse debate para os conteúdos de sociologia no ensino médio, dividiu-se o texto em quatro partes. Primeiramente, empreende-se uma discussão acerca das origens da utilização do conceito de raça, diferenciando a utilização do termo no sentido biológico e no sentido ideológico. Em seguida, é feita uma revisão sobre o estudo das relações raciais no Brasil. Após essa discussão teórica e conceitual, o texto embasa duas discussões sobre relações raciais pertinentes mais especificamente ao ambiente escolar: a primeira delas sobre a socialização racial nas escolas; a segunda, acerca das cotas raciais na universidade.

As origens e a utilização do conceito de raça na história

Em relação às origens da chamada ideologia racista na história do pensamento, o antropólogo Kabengele Munanga (2004) afirma que, no século XVIII, os filósofos iluministas, diante de uma diversidade humana recém-descoberta, passam a utilizar o conceito de raça existente nas ciências naturais para dar conta de explicar tal variedade de acordo com a razão, fugindo das explicações teológicas. A partir de então, utilizou-se o conceito de raça não apenas para classificar a diversidade, mas para *hierarquizá-la* – daí surge o problema em relação às raças, com a teoria pseudocientífica da raciologia no século XX, e a propagação, para além da academia, dessas doutrinas que tinham como base a hierarquia das raças.

Infelizmente, desde o início, eles se deram o direito de hierarquizar, isto é, de estabelecer uma escala de valores entre as chamadas raças. E o fizeram erigindo uma relação intrínseca entre o biológico (cor da pele, traços morfológicos) e as qualidades psicológicas, morais, intelectuais e culturais. Assim, os indivíduos da raça “branca” foram decretados coletivamente superiores aos da raça “negra” e “amarela”, em função de suas características físicas hereditárias (...) que, segundo o que pensavam, os tornavam mais (...) aptos para dirigir e dominar as outras raças, principalmente a negra, a mais escura de todas, considerada, por isso, como a mais estúpida, mais emocional, menos honesta, menos inteligente e, portanto, a mais sujeita à escravidão e a todas as formas de dominação (MUNANGA, 2004, p. 21).

Entretanto, sabe-se desde o século passado, graças aos estudos na área da genética, que não existem raças biológicas. Experimentos mostraram que indivíduos considerados de uma mesma raça podem ter patrimônios genéticos mais distantes do que



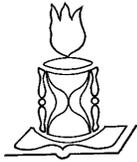
outros dois considerados de raças distintas. Isso não impede, contudo, que encontremos hoje em dia manifestações de racismo. Segundo Munanga (2004), o conceito de raça que impera atualmente é *ideológico*, escondendo as relações de poder e dominação que nele estão implícitas:

No imaginário e na representação coletivos de diversas populações contemporâneas existem ainda raças fictícias e outras construídas a partir das diferenças fenotípicas como a cor da pele e outros critérios morfológicos. É a partir dessas raças fictícias ou raças sociais que se reproduzem e se mantêm os racismos populares (MUNANGA, 2004, p. 22).

O racismo é, então, segundo Munanga, “uma crença na existência das raças naturalmente hierarquizadas pela relação intrínseca entre o físico e o moral, o físico e o intelecto, o físico e o cultural” (2004, p. 24). A prática está associada à noção de estereótipo, que opera no sentido de representar a diferença racial. Segundo Hall (1997), o estereótipo reduz, essencializa e fixa a noção que temos do outro: na visão de quem estereotipa, o sujeito é reduzido àquilo que o estereótipo diz que ele é. O racismo atua no sentido de criar e legitimar certos estereótipos, portanto.

Percebemos o estereótipo em relação ao negro em trabalhos como o de Oracy Nogueira (1985), que utiliza o conceito de incongruência de status ao tratar dos vários fatores que importariam para classificar um sujeito numa sociedade tida como de *classes* (em oposição a uma sociedade de *castas*, como era considerada a norte-americana, onde haveria uma linha de cor que impediria a mobilidade social dos grupos negros). Fazendo uma ressalva à afirmação de outros autores que acreditavam que a cor da pele seria apenas mais um dos fatores para classificar o status de um indivíduo, Nogueira lembra: “Embora a cor ou as marcas raciais representem apenas *um* dos componentes do status no Brasil, deve-se atentar para o fato de que a aparência negroide numa pessoa com outros fatores favoráveis é sempre um fator de incongruência de status.” (NOGUEIRA, 1985, p. 22) Deixando mais claro seu argumento, ele nos dá um exemplo interessante para pensar as situações analisadas:

Duvido que um brasileiro branco de camada média para cima não faça diferença entre um pobre preto e outro branco. Diante de crianças pobres, pretas e brancas, por exemplo, sua tendência será para lastimar mais a sorte das últimas. (...) A miséria é menos surpreendente em negros do que em brancos (NOGUEIRA, 1985, p. 22).



Relações raciais no Brasil: o início da discussão sobre raça

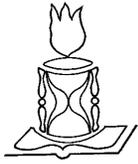
Segundo Schwarcz (1995), o Brasil chamava a atenção, no final do século XIX, de cientistas estrangeiros preocupados com a questão da raça, devido à grande ocorrência de miscigenação. Muitos deles defendiam a tese poligenista – ou seja, que cada raça humana teria uma origem distinta, correspondendo a uma espécie diferente – e que a mistura com raças consideradas inferiores levaria a populações inferiores. Um país como o Brasil, com alta miscigenação, estaria então fadado ao fracasso, na visão desses cientistas.

O debate da questão racial, sobretudo da questão da miscigenação, chega atrasado ao país. As teorias raciais debatidas na Europa em meados do século XIX chegam na virada para o século XX, num contexto de amadurecimento das elites intelectuais brasileiras, que passam a disputar a hegemonia intelectual numa discussão sobre o destino do Brasil.

Nos museus etnográficos e nos institutos históricos, Schwarcz (1995) afirma que a discussão era muito teórica. O primeiro via a miscigenação como degeneração das raças, e acreditava que sua solução se daria naturalmente com o processo evolutivo; o segundo, de maneira semelhante, acreditava na degenerescência, e defendia que a “raça branca” teria que prevalecer para que toda a população não decaísse. O debate mais vivo, com soluções mais práticas, teria se dado entre as escolas de Direito (em Recife e São Paulo) e de Medicina (em Salvador e Rio de Janeiro). Entre as escolas de Recife e São Paulo, havia consenso quanto à defesa da prática do Direito. Contudo, havia divergência de abordagens: enquanto na primeira se defendia a mestiçagem, na segunda o discurso era voltado para a eugenia.

Nas escolas de Medicina, se destaca o desenvolvimento da figura do “médico político”, que almeja um espaço além de suas funções profissionais por meio da intervenção pública. As duas escolas aqui também seguem diferentes caminhos. A Escola de Medicina da Bahia está preocupada com a medicina criminal, qualificando criminosos de acordo com aspectos físicos – como o formato craniano, por exemplo - e colocando a miscigenação como fator de degenerescência. Enquanto isso, a Escola do Rio de Janeiro volta-se para questões de políticas sanitárias, com a identificação de doenças tropicais tendo como explicação uma população biologicamente enfraquecida.

A autora mostra que, além de uma disputa por hegemonia intelectual, a adaptação de teorias raciais no Brasil acaba por deslocar o debate das questões de democracia e cidadania do plano da cultura para o da natureza, utilizando justificativas biológicas para explicar a desigualdade. Contudo, tal debate não fica apenas na academia. O argumento

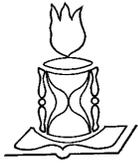


racial é usado na análise social nos discursos do dia-a-dia no período, como em jornais de grande circulação.

Em meados do século XX no Brasil, no que diz respeito à produção acadêmica sobre o tema, a convivência entre brancos e negros era endossada como harmoniosa desde os anos 1930 por autores como Gilberto Freyre (2003) em referência à escravidão, e, posteriormente, se desdobrou na noção de que não havia linha de cor de impedisse a mobilidade social de negros no Brasil, em trabalhos como o de Donald Pierson (1971). Essas teses, na academia, refletem a crença que existia na sociedade (não só brasileira, mas por todo o mundo) de que não havia preconceito racial no país.

Ainda em relação à academia, notamos que essa crença foi desmontada posteriormente, por meio de estudos que denunciam a existência do preconceito racial e revelam as dificuldades de ascensão do negro na sociedade brasileira, tendo como marco importante parte dos estudos de relações raciais realizados pelo projeto UNESCO entre 1950 e 1953, com trabalhos como o de Fernandes (1955), por exemplo, que enxergava o preconceito racial como parte do sistema capitalista. Tal fato era visível na sociedade como um todo, também, por meio da articulação de movimentos que denunciavam a existência do racismo e lutavam por igualdade de condições. Um marco importante, nesse sentido, seria a formação do Movimento Negro Unificado (MNU) em 1978, criando o que Telles (2003) chama de “política negra moderna” em contraposição aos movimentos anteriores, que vê como de cunho culturalista, não expressando as demandas dos movimentos sociais.

Mesmo com a derrubada da noção de paraíso racial, contudo, percebemos mais contemporaneamente que ainda há certa resistência em discutir questões relativas ao preconceito racial no nosso país. Autores como Telles (2003), por exemplo, tratam do temor do governo brasileiro, no final dos anos 1990, de ver desmoronado o mito da democracia racial na Terceira Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Outras Formas de Intolerância ocorrida em 2001, quando o país inclusive se recusa a sediar a reunião preparatória na América Latina. Esse exemplo mostra a dificuldade que há, ainda atualmente no Brasil, de se falar sobre raça e racismo, e reflete a etiqueta do caráter disfarçado da discriminação no país. A referência que Nogueira faz a Frazier, em relação a um trabalho do sociólogo nos anos 1930, pode ser transposta para a atualidade: “Há no Brasil pouca discussão a respeito da situação racial ou de cor. Parece haver um entendimento não expresso entre todos os elementos da população para não discutir a situação racial, pelo menos como fenômeno contemporâneo” (FRAZIER, 1979, *apud* NOGUEIRA, 1985, p. 42).



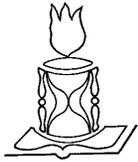
Hoje, portanto, as teorias raciais não têm mais legitimidade para a ciência. Ainda assim, a raça permanece no pensamento social brasileiro, nas relações sociais, apesar de não ser discutida abertamente como então. Segundo Schwartcz (1995), há hoje uma "filosofia racista", que utiliza da experiência vivida para afirmar que diferentes raças possuem diferentes capacidades - daí o racismo contemporâneo.

A socialização racial no ambiente escolar

Após estar contextualizado no que diz respeito à utilização do conceito de raça e às relações raciais no país, um tema que não pode ser ignorado pelo professor ao trabalhar a questão das relações raciais é a socialização racial que se dá no próprio ambiente escolar. Afinal, ao debater o tema com os estudantes, ele pode se deparar com uma série de noções decorrentes desse processo. A discussão aqui empreendida trata sobre a socialização racial entre crianças, contudo, é elucidativa para se pensar as relações raciais entre os adolescentes no ambiente escolar.

Em seu estudo sobre relações raciais no ambiente escolar, Fazzi (2006) investiga a questão da presença de estereótipos raciais entre as crianças, que denotam atitude negativa em relação às categorias *preto* ou *negro*. A pesquisadora explorou alguns dos estereótipos que surgiram espontaneamente em conversas com as crianças durante a pesquisa, que foi realizada em duas escolas de Belo Horizonte – uma numa favela, outra num bairro de classe média -, analisando seus conteúdos.

O primeiro grupo de falas analisadas é relativo ao estereótipo “preto é feio” (FAZZI, 2006, p. 114-127). Entre as crianças pobres, 40 delas foram perguntadas se gostariam de ser pretas; 26 responderam que não, pois “ser preto é feio” ou “é uma cor feia”. No grupo das crianças de classe média, das 35 perguntadas diretamente, 19 responderam que “preto é feio”. A autora notou tal estereótipo também por meio do padrão de beleza predominante entre as meninas: cabelo liso e comprido, que é reforçado por meio de elogios dos adultos. Nesse sentido também, percebeu a circulação da ideia do cabelo crespo como “cabelo ruim”, além da intenção de crianças de cabelo crespo em alisar o cabelo. A fala de uma menina (auto-classificada como morena) do grupo das crianças de classe média exemplifica tal intenção: “Eu acho assim, Rita, que se a gente cuidar do nosso cabelo assim ele vai ficar *igual ao de qualquer um*” (FAZZI, 2006, p. 118, grifo meu), mostrando então a ideia do cabelo liso como modelo natural a ser seguido.



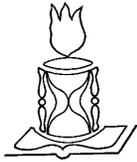
Algo semelhante é encontrado por Carvalho (2005) na pesquisa sobre desempenho escolar e classificação racial, mas em relação à atitude dos docentes. Ao solicitar às professoras da escola estudada para que classificassem seus alunos em relação à cor/raça, obteve falas “que podem ser interpretadas como preconceitos explícitos” (CARVALHO, 2005, p. 85). A noção estereotipada em relação aos negros, com a atribuição de aspectos negativos, sobretudo em relação a aparência, fica clara na fala dessa professora:

A J. é pardinha, tem cabelo ruim, hein [ri]. (...) O J., a mãe dele é bem preta, retinta, mas ele é branco, fazer o quê? [ri]. A mãe dele é bem acentuada, o cabelo ruim, mesmo, daqueles bem bombрил; mas ele deve ter colocado branco. (...) Esse L. eu classificaria como preto. Como dizia a minha bisavó – minha bisavó era dona de escravos, então na minha família o preconceito era muito forte. Pro meu pai, preto para ser bom tinha de ter alguma coisa de branco, pelo menos a alma. Você lembra disso? (CARVALHO, 2005, p. 85).

Como destacado por Fazzi (2006), a classificação racial tem caráter contextual, podendo ter seu sentido manipulado de acordo com a situação. A autora exemplifica tal proposição ao mostrar que a afirmação “preto é feio” é relativizada quando se trata de amigo ou parente. Outro estereótipo investigado por Fazzi (2006, p.127-134) é o de que “ladrão é preto”. A pesquisadora, durante entrevistas com as crianças, realizou o experimento ‘brincadeira do assalto’, pedindo para as crianças escolherem um dos bonecos (com a mesma roupa e o mesmo rosto), entre um branco e um não-branco, para ser o ladrão. Entre as crianças pobres, 20 de 24 escolheram o boneco não-branco para ser o ladrão. As justificativas apresentadas não foram consistentes, aponta a autora: as crianças disseram ter escolhido tal boneco por conta da roupa, sapato etc., mas tais itens eram os mesmos em ambos os bonecos. Essa explicação não-consistente pode ser interpretada de duas formas, segundo Fazzi: ou a criança se autocensurou em responder “porque é preto” – o que estaria relacionado com a “etiqueta racial” característica da sociedade brasileira, no sentido de evitar adotar posturas que poderiam ser vistas como racistas, ou a associação ladrão-preto está num nível inconsciente, daí a dificuldade em justificar a escolha (FAZZI, 2006, p.128).

Num experimento semelhante, a pesquisadora solicitou que as crianças associassem os bonecos branco e não-branco a determinadas profissões, o que fez surgir falas do tipo “branco é rico e preto é pobre”. Tais concepções, alerta, não necessariamente expressam preconceito por parte das crianças, podendo simplesmente estar relacionadas à percepção da presença de negros em posições sociais inferiores. Ainda assim, aponta que

pode-se afirmar que as características da estrutura racial pressionam no sentido da produção dos estereótipos preto é pobre e ladrão. Uma vez



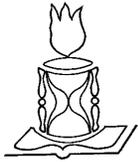
produzidos, eles passam a compor as definições de realidade das crianças, reforçando a representação negativa da categoria preta/negra (FAZZI, 2006, p.133-134).

Sobre a relação entre pares, Fazzi (2006, p. 134-137) aponta em seu estudo que crianças negras afirmavam ser xingadas e gozadas pelos colegas “por serem pretas”. Entre os xingamentos mais mencionados, destacam-se “macaco”, “nego preto”, “carvão” e “capeta”. Muitas das crianças entrevistadas, que se consideraram negras, afirmaram que gostariam de ser brancas por conta dos xingamentos que ouvem de outras crianças, algumas negras, inclusive, mas mais claras do que as vítimas do xingamento. Fazzi (2006) mostra que fica claro, em algumas falas das crianças, o estigma vinculado à categorização como negro. Uma criança, por exemplo, diz o seguinte para a pesquisadora: “os outros me chamam de negro, mas eu não me importo” (FAZZI, 2006, p. 140). Nesse sentido, Fazzi percebe que a categoria negra pode se tornar também uma categoria de xingamento na visão das crianças.

Os xingamentos raciais entre crianças não se reservam apenas a crianças negras, mostra a autora. Crianças muito brancas também são xingadas de “leite azedo”, “branquelo”, “macarrão sem corante” etc. Apesar dos xingamentos, percebe que, entre as crianças, é considerado melhor ser branco, o que, segundo ela “indica que as categorias *preto/negro* ocupam a posição mais desconfortável e vulnerável, e são alvo de hostilidades e rituais de inferiorização” (FAZZI, 2006, p. 152). Entre as gozações e os xingamentos, a autora coloca também a circulação de piadas racistas entre as crianças como outro meio de transmissão do preconceito. Percebe que, mesmo sem entender a piada (contada por adultos ou crianças mais velhas, e recontada pelas crianças na escola), elas aprendem, por meio disso, que pretos/negros podem ser gozados. (FAZZI, 2006, p. 174). Em relação a esses xingamentos e gozações, a autora explica como eles atuam no sentido da *estigmatização* da criança:

quando um rótulo negativo é imputado por uma criança e, a partir disso, outras começam a utilizá-lo, inicia-se o processo de *estigmatização*. A criança estigmatizada passa a ser depreciada pelo grupo e vista como diferente. No caso do preconceito racial, o grupo de pessoas com tonalidade escura da pele, mais vulnerável, é tratado como o outro diferente, que não se enquadra no que é considerado o padrão normal e aceitável (FAZZI, 2006, p. 174).

Mesmo por parte das crianças, tais práticas disseminadoras do preconceito são ressignificadas enquanto brincadeiras. Ao questionar crianças sobre os motivos de terem gozado ou xingado crianças consideradas negras, ouviu como explicação que se tratava de



uma brincadeira. Nesse sentido, aponta que “a agressão é transformada em brincadeira, no discurso de quem agride, como se, a partir disso, tudo já estivesse resolvido e explicado” (FAZZI, 2006, p. 179).

Cotas raciais nas Universidades

Por último, como apontado no início do texto, outro debate referente às relações raciais no Brasil que tem grande importância no ambiente escolar, no que diz respeito ao ensino médio, é aquele sobre cotas raciais nas universidades. Trata-se de uma discussão contemporânea, por conta de tal medida ter começado a ser empregada em algumas universidades do país há relativamente pouco tempo. Daí o papel da sociologia em contextualizar o aluno sobre o debate sobre ação afirmativa que há para além da questão da cota nas universidades, fazendo com que ele tenha instrumentos críticos para avaliar a questão, em vez de utilizar apenas o senso comum na formação de sua opinião sobre o assunto.

Como apontado por Guimarães (2003), a questão das cotas raciais na universidade pública está inserida dentro de um movimento por ações afirmativas em diversos setores da sociedade, com a universidade pública sendo o setor mais visado pelos militantes. Ao analisar as pautas dos movimentos negros ao longo das décadas, Guimarães (2003) aponta que, a partir da década de 1970, eles passaram a enxergar a questão da desigualdade de tratamento e de oportunidades na sociedade como causada pelo racismo existente, e não mais como falta de união entre os negros. Nesse sentido, a partir da promulgação da Constituição de 1988, as lideranças negras passaram a reivindicar os direitos civis garantidos por esta, que colocava como crime o preconceito racial. Contudo, notou-se que lutar contra o preconceito não era o suficiente, e passou-se então a reivindicar, aos poucos, ao governo federal, ações afirmativas a fim de tentar superar as desigualdades entre brancos e negros, independentemente da questão do preconceito.

Para embasar a discussão sobre cotas raciais nas universidades, o autor trata brevemente dos problemas da educação no nível superior. Apesar de, nas últimas décadas, ter-se expandido o acesso ao ensino superior por conta do aumento do número de universidades particulares, isso não significou uma expansão de um ensino de qualidade em relação ao ensino já oferecido nas universidades públicas, o que atribui, sobretudo, ao alto custo do investimento em pesquisa acadêmica, que exige elevados investimentos. Por outro lado, a expansão dos ensinos elementar e médio por meio das escolas particulares



conseguiu atrair os melhores docentes, oferecendo melhores salários e condições de trabalho do que comparando-se à rede pública.

Por conta desses dois movimentos opostos, no que diz respeito aos ensinamentos elementar e médio e ao ensino superior, as famílias de classe média e alta passaram a optar por colocar seus filhos na rede particular, que, por sua vez, passaram a ter maiores chances de ingressar no ensino superior público, conforme a concorrência nos vestibulares destas foram aumentando. O autor aponta então que, a partir dos anos 1970, a classe média negra, mais abaixo na escala econômica, começa a perceber o efeito prejudicial desses dois movimentos referentes ao ensino, passando a empunhar uma bandeira de lutas afirmando a situação de opressão do negro, e lutando por uma igualdade de condições.

A partir de 1996, o governo federal começou a dar espaço para os movimentos negros que reivindicavam ações afirmativas, diante de um cenário em que o mito da democracia racial já havia caído por terra em discussões na empresa e também diante de outros países. Tal cenário gerou uma pressão por políticas que revertissem a situação de desigualdade racial para além da questão da discriminação, desembocando em políticas de ação afirmativa.

Contudo, Guimarães (2003) aponta que havia uma considerável resistência da sociedade civil do país em reconhecer as desigualdades como de cunho racial, o que mudou parcialmente com o posicionamento do governo brasileiro na Conferência Mundial Contra a Discriminação Racial, em 2001, reconhecendo as desigualdades raciais no Brasil. Nesse sentido, o autor aponta medidas que vem sendo adotadas em âmbito estadual no Rio de Janeiro e na Bahia: no primeiro, foi sancionada lei em 2001 que garante 40% das vagas a estudantes negros e pardos; no segundo, em 2002, foi promulgada resolução que reserva também 40% das vagas na Universidade Estadual da Bahia aos afrodescendentes. Em âmbito federal, o Ministério da Educação, que anteriormente à Conferência de Dubai resistia à implementação de políticas de ação afirmativa, cria em 2002 o Programa Diversidade na Universidade, visando promover o acesso ao ensino superior de grupos "socialmente desfavorecidos", com destaque para os afrodescendentes e indígenas.

Por último, cabe destacar que, ao tratar do acesso de grupos desfavorecidos à universidade pública, há diversos interesses em jogo. Guimarães (2003, p. 262) aponta a existência de dois tipos principais de interesses: os diretos e materiais, e os morais ou culturais. Em relação aos primeiros, o autor aponta a contraposição entre famílias negras que não têm condição de acessar a universidade pública, e, de outro lado, as famílias de classe média em sua maioria branca, que têm condições de acesso à universidade pública,



juntamente com os professores universitários. O segundo grupo – sobretudo os professores – utiliza como argumento contrário às cotas o fato de que a medida poderia diminuir a qualidade do ensino. Os ativistas negros rebatem esse argumento afirmando que as universidades devem manter uma nota mínima para o ingresso, um ponto de corte.

Em relação aos interesses culturais, parte dos intelectuais brasileiros tem certas ressalvas em relação ao emprego de políticas raciais, “acreditando que, de certo modo, as categorias raciais utilizadas sedimentem o problema que pretendem resolver.” (GUIMARÃES, 2003, p. 263). Para esses intelectuais, haveria uma marcada mestiçagem entre os brasileiros, o que implicaria na não-existência de fronteiras raciais bem definidas. O autor contesta esse argumento mostrando dados que comprovam que o brasileiro cultiva uma identidade de cor, se autotranspondo dentro de determinado grupo.

Um dos argumentos utilizados contra a adoção de cotas raciais, aponta Guimarães (2003), é o chamado 'problema de cor', isto é, o fato de que pessoas que se identificam normalmente como de outra cor que não negra passem a se identificar como negras para se beneficiarem da política. Em relação a isso, o autor afirma tratar-se de um risco de qualquer política pública com um *target* específico, seja ele racial ou socioeconômico. Outro argumento contrário à adoção de políticas públicas para os negros seria afirmar que o benefício a esse grupo poderia prejudicar os demais. Em relação a isso, o autor afirma que as universidades devem definir seu papel e seus objetivos em relação ao acesso e à formação. Em relação a todos os questionamentos sobre o emprego de cotas raciais nas universidades públicas, Guimarães (2003) aponta algumas soluções, dentre elas, o aumento do número de vagas, visando um maior acesso de toda a população à universidade, e a aliança dos critérios de cor aos critérios de carência socioeconômica, a fim de atingir realmente o *target* da política.

Considerações finais

Como discutido ao longo do texto, predomina em nosso país o racismo no sentido ideológico, tal como definido por Munganga (2004), uma vez que as explicações biologizantes sobre a diferença entre raça já foram derrubadas há tempos pelos estudos da genética. No Brasil, diferentemente do que ocorreu em outros países, o racismo pós-escravidão nunca foi caracterizado por um segregacionismo explícito, mas sim por uma discriminação velada, muitas vezes expressa justamente pela dificuldade em se tocar no



assunto “raça”. Ainda assim, os estereótipos negativos em relação ao negro continuam, o que pode ser visto nos processos de socialização, sobretudo na infância e adolescência.

No sentido de contornar esse cenário, veem-se ações dos movimentos negros para tentar driblar a desigualdade histórica entre brancos e não-brancos no Brasil, cuja expressão importante é a reivindicação de cotas raciais no ensino público superior. Pensando em todos esses aspectos trabalhados ao longo do artigo, mostra-se fundamental a discussão sobre raça e racismo no Brasil no Ensino Médio, tanto por conta das formas de expressão veladas desse racismo, como por conta de sua formação estar ligada também à socialização no ambiente escolar. Além disso, cabe ao estudante ter ferramentas para compreender as políticas públicas que vêm sendo feitas no sentido de contornar o racismo ao longo do tempo, tais como as cotas raciais nas universidades.

Referências

CARVALHO, M. (2005). Quem é negro, quem é branco: desempenho escolar e classificação racial de alunos. *Revista Brasileira de Educação*, nº 28, p. 77-95.

FAZZI, R. C. (2006) . *O drama racial de crianças brasileiras – Socialização entre pares e preconceito*. Belo Horizonte: Autêntica Editora.

FERNANDES, F. (1955). Cor e Estrutura Social em Mudança. In: BASTIDE, R.;

FERNANDES, F. (orgs.). *Relações Raciais entre negros e brancos em São Paulo*. São Paulo, Editora Anhembi.

FREYRE, G. (2003). *Casa-Grande & Senzala*. São Paulo, Editora Global.

GUIMARÃES, A. S. A. (2003). Acesso de negros às universidades públicas. *Cadernos de Pesquisa*, n. 118, p. 247-268, março/2003.

HALL, S. (1997). The Spectacle of the 'Other'. In: *Representation: Cultural Representations and Signifying Practices*. Ed. Hall. London: Sage, p. 223-290.

KAMEL, A. (2006). *Não somos racistas*. São Paulo: Nova Fronteira.



Universidade de São Paulo
Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas - FFLCH
Departamento de Sociologia
Laboratório Didático - USP ensina Sociologia

MUNANGA, K. (2004). *Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: Identidade nacional versus Identidade negra*. Belo Horizonte: Editora Autêntica.

NOGUEIRA, O. (1985). *Tanto preto quanto branco: estudos de relações raciais*. São Paulo, T. A. Queiroz, p. 1-66.

PIERSON, D. (1971). *Branços e Pretos na Bahia (Estudo de contacto racial)*. São Paulo, Editora Nacional.

SCHWARCZ, L. (1995). "Nomeando as diferenças: a construção da ideia de raça no Brasil". In: Gláucia Villas Boas e Marco Antonio Gonçalves (orgs.). *O Brasil na Virada do Século*. Rio de Janeiro, Relume/Dumará.

TELLES, E. (2003). *Racismo à brasileira – Uma nova perspectiva sociológica*. Capítulo 3, p. 69-102. Rio de Janeiro: Ed. Relume-Dumará.