

(Anti)racismo, ciência e educação: teorias, políticas e práticas

ROSA CABECINHAS

cabecinhas@ics.uminho.pt

Instituto de Ciências Sociais, Universidade do Minho

ISABEL MACEDO

isabel.macedo@ics.uminho.pt

Instituto de Ciências Sociais, Universidade do Minho

Resumo

Neste artigo apresentamos uma breve reflexão sobre racismo e suas interligações com outras formas de discriminação. Após um breve enquadramento sobre racismo na ciência e no senso comum, sobre os estereótipos raciais e a forma como estes moldaram as políticas educativas durante o colonialismo, convocamos estudos recentes que foram realizados em estabelecimentos de ensino e que têm o cinema como ponto de partida para o debate sobre racismo e interculturalidade. Tais estudos abrem algumas pistas de combate ao racismo na educação.

Palavras-chave:

Racismo; preconceito; estereótipos sociais; xenofobia; educação; cinema.

Abstract

In this article we present a brief reflection on racism and its interconnections with other forms of discrimination. Following a brief discussion of racism in science and common sense, racial stereotypes and how they shaped educational policies during colonialism, we discuss recent studies that have been conducted in schools and have cinema as a starting point for the debate on racism and interculturality. Such studies open some clues to combat racism in education.

Key concepts:

Racism; prejudice; social stereotypes; xenophobia; education; cinema.

Introdução¹

A maior expressão de preconceito racial consiste, precisamente, na negação desse preconceito.

Francisca van Dunem (2019)

Portugal foi durante muito tempo imaginado como um país de brandos costumes, pioneiro na interculturalidade e imune ao racismo, mas a realidade vivida por muitas pessoas no seu quotidiano contrasta claramente com tais mitos. Recentemente Francisca van Dunem, na conferência “Racismo, Xenofobia e Discriminação Étnico-racial em Portugal”, afirmou:

Se, como escreveu Sophia de Mello Breyner, ‘vemos, ouvimos e lemos, não podemos ignorar’, eu falando na primeira pessoa, acrescentaria que para além de ver, ouvir e ler, também sentimos, e sentimos sobretudo que essa ideia da inexistência de fenómenos racistas na sociedade portuguesa foi, paulatinamente, perdendo solidez. (van Dunem, 2019)

A Ministra da Justiça salientou ainda que “o racismo é o crime perfeito. Quem o comete acha sempre que a culpa é da vítima” (van Dunem, 2019). Se tal é evidente no domínio da justiça, no domínio da educação as evidências são muitas ofuscadas pelo mito da meritocracia, que descora o facto de os resultados escolares obtidos pelos estudantes não dependerem apenas das suas capacidades, empenhamento e esforço pessoais, mas de toda uma rede complexa de factores onde as expectativas que os educadores depositam sobre os estudantes têm um papel muito relevante. Essas expectativas decorrem muitas vezes de estereótipos sociais cristalizados, que são resistentes à mudança mesmo face a informação conflituante com tais estereótipos, contribuindo para a confirmação da “profecia” de (in)sucesso.

Tradicionalmente considerado um país de *emigração*, Portugal tornou-se nas últimas décadas também um país de *imigração*, o que contribuiu para uma maior heterogeneidade da população portuguesa. A questão da imigração adquiriu grande visibilidade pública, ocupando um lugar de destaque nos meios de comunicação social, mas o ra-

¹ Artigo desenvolvido no contexto do projeto “Memories, cultures and identities: how the past weights on the pre-sent-day intercultural relations in Mozambique and Portugal?”, financiado pela

Rede Aga Khan para o Desenvolvimento e pela Fundação para a Ciência e Tecnologia

cismo continuou a ser um tema ausente do debate público em Portugal, apesar de o quotidiano nos confrontar com sinais dramáticos da sua existência.

Apesar de a luta contra a discriminação racial ser considerada como uma prioridade por diversos organismos internacionais e nacionais, nos últimos anos temos vindo a assistir a um recrudescimento dos discursos de ódio racial na esfera pública e o erguer de muros em diversos países europeus, muros físicos que reforçam fronteiras mentais entre “nós” e os “outros”. Em Portugal, apesar da evidência científica (e.g. Cabecinhas, 2002; Vala, Brito & Lopes, 1999), só recentemente o debate sobre racismo tem vindo a ganhar relevância na esfera mediática (e.g. Henriques, 2018).

1. Racismo, ciência e educação

A noção de “raça” e as teorias racialistas desenvolvidas durante o Iluminismo serviram de alicerce e de legitimação ao colonialismo e à discriminação brutal, intencional e sistemática de seres humanos em função da cor de pele. A popularidade que as teorias racialistas alcançaram no século XIX, na Europa e nos EUA, não foi alheia à justificação que proporcionavam à escravatura (Taguieff, 1997; Wieviorka, 1992/1995).

As diversas correntes da raciologia clássica defendiam uma hierarquização racial na qual os *brancos* seriam dotados de maiores capacidades intelectuais e os *negros* teriam maiores aptidões manuais (para uma revisão, ver Cunha, 2000). Por exemplo, Louis Agassiz (1850 *in* Gould, 1981/1990, pp. 193-194) defendia uma política social e educativa ajustada às supostas capacidades inatas de cada raça: “treinem os negros no trabalho manual e os brancos no trabalho mental”.

Esta visão hierarquizadora, na qual os *brancos* eram colocados invariavelmente no topo, traduziu-se em políticas educativas discriminatórias durante o período colonial e hoje em dia continua a moldar as expectativas que são depositadas relativamente ao sucesso escolar e profissional em determinadas áreas. Numa entrevista recente, Paul Gilroy salientava o impacto da persistência desta clivagem abissal: “to be a black intellectual [...] is a kind of impossible condition. In the way that modern racism works, blackness is the body and whiteness is the mind” (Gilroy et al., 2019, p. 179).

No século XIX foram desenvolvidos diversos métodos “científicos” de medição de aptidões físicas e intelectuais de modo a demonstrar a alegada superioridade dos *brancos* (mediação de crânios, testes de Quociente de Inteligência, etc.). Nessas medições, os *brancos* eram

sempre posicionados no topo da escala e os *negros* em baixo, ocupando os *amarelos* a posição intermédia, mas muito mais próximos dos últimos do que dos primeiros. Mas se a “grande clivagem” se verificava entre os “brancos” e os “outros” (africanos, asiáticos, ameríndios), que eram frequentemente homogeneizados na categoria de “selvagens”, no seio da raça *branca* reconhecia-se a heterogeneidade. Alguns autores identificaram a suposta existência de nacionalidades de elite, a que não era alheia a nacionalidade do próprio cientista. Por exemplo, Goddard (*in* Gould, 1981/1990), sugeriu uma classificação das capacidades mentais de modo a abarcar uma “classificação natural das raças e nacionalidades humanas”, segundo a qual os White Anglo-Saxonic Protestants (WASP) americanos se situavam no topo e os europeus do Sul e de Leste num escalão mais baixo.

O ensaio de Gobineau sobre a desigualdade das raças humanas (1853-1855) constitui um dos marcos fundamentais do “racismo científico”, tendo exercido considerável influência no desenvolvimento posterior da ideologia nazi, na qual se advogava a superioridade da raça “ariana” (ver Miles, 1989/1995).

Galton (1883) foi outra das referências marcantes do “racismo científico”, tendo fundado um laboratório de eugenia com vista ao aperfeiçoamento da espécie humana. Galton argumentou em defesa da eliminação progressiva dos “indesejáveis” da sociedade, proibindo-lhes o casamento ou impondo a sua esterilização (*eugenia negativa*) e, simultaneamente, tentou proteger, aperfeiçoar e multiplicar os indivíduos “mais aptos”, de melhor saúde física e moral (*eugenia positiva*). No final do século XIX, as doutrinas raciais estavam extremamente divulgadas na Europa e nos EUA, sendo disseminadas à escala global através das estruturas e instituições coloniais. A Segunda Guerra Mundial marcou um ponto de viragem. Depois do genocídio de milhões de judeus e ciganos poucos cientistas continuaram a defender uma hierarquização racial e as investigações desenvolvidas no domínio da genética vieram questionar muitas das “verdades” anteriores. Mas, apesar da ciência contemporânea se esforçar por desfazer tais mitos, o senso comum reproduz hoje alguns dos elementos fundamentais dessas teorizações racialistas. Apesar da raciologia clássica estar desacreditada cientificamente, a sua herança persiste ainda nas insti-

tuições e no senso comum, pelo que mesmo em sociedades formalmente igualitárias, a cor da pele continua a contribuir para destinos desiguais.

Após a Segunda Guerra Mundial as lutas pela independência ganharam uma dinâmica incontornável nos territórios asiáticos e africanos sob o domínio europeu, o que conduziu à independência de numerosos territórios e ao colapsar formal do colonialismo. A 10 de Dezembro de 1948 foi proclamada, pela Organização das Nações Unidas (ONU), a Declaração Universal dos Direitos Humanos, que estabelece a igualdade de direitos entre todos os seres humanos, “sem distinção alguma, nomeadamente de raça, de cor, de sexo, de língua, de religião, de opinião política ou outra, de origem nacional ou social, de fortuna, de nascimento ou de qualquer outra situação” (§2º). Posteriormente, no quadro da UNESCO procedeu-se a uma desmontagem detalhada do carácter falacioso das provas da superioridade *branca* nos domínios científicos, recomenda-se o abandono da palavra “raça” e o uso do termo “grupo étnico”, uma vez que “a palavra ‘raça’ está marcada, por ter servido para designar diferenças nacionais, linguísticas e religiosas e por ter sido utilizada num sentido deliberadamente abusivo pelos partidários das doutrinas racistas” (UNESCO, 1973, p. 368). Desde

então, o termo “grupo étnico” tem sido empregue para referir grupos sociais minoritários, que são categorizados em função da sua diferenciação cultural face aos padrões estabelecidos pela cultura dominante. Esta deslocação da “raça” para o “grupo étnico” conduziu a que as práticas culturais sejam frequentemente percebidas como imutáveis e até mesmo como geneticamente herdadas, ou seja, os laços culturais são percebidos como “laços de sangue”. A um processo de *racialização* seguiu-se um processo de *eticização* (Vala, Lopes, Brito, 1999), processo esse que se verifica em relação aos grupos subalternizados, mas não em relação aos dominantes. Assim, o “fundamentalismo cultural” constitui uma das metamorfoses do discurso racista (e.g. Taguieff, 1997). Como salienta Cunha (2000, p. 199), atualmente o “binómio natureza-cultura”, continua a estar presente nas ciências sociais e no senso comum, embora revestido de uma nova linguagem. Considerar a aparência física como um suporte meramente “biológico e a-histórico” é esquecer que foram ideologias ocidentais num determinado período histórico que definiram certas características físicas como importantes em detrimento de outras para marcar diferenças e contribuíram, assim, para a sua visibilidade.

Gordon Allport (1954) foi pioneiro a desmontar as lógicas de funcionamento do preconceito racista, propondo medidas concretas para combater o racismo nas escolas e não só. Tais medidas passavam pelo fim da segregação racial nas escolas e por fomentar uma consciencialização crítica. Allport (1954) salientou a importância do contacto próximo entre as crianças de diferentes grupos nas escolas e outros espaços públicos, o que ficou conhecido como a *hipótese do contacto*. Mas para ser eficaz no combate do preconceito o contacto teria de ser efetuado em condições de igualdade e não poderia ser forçado, sob risco de provocar resistências e reificação de estereótipos.

Allport alerta para os riscos associados aos processos de essencialização de grupos étnicos e raciais: os rótulos são “extremamente salientes e poderosos (...) funcionam como sirenes ruidosas, ensurdecendo-nos em relação a todas as discriminações”. Como o autor sublinha, “aprendemos a ser críticos e a ter mente aberta em relação a alguns aspetos da realidade, mas em outros obedecemos à lei do menor esforço”, conduzindo a um processo de essencialização dos grupos de menor estatuto social (1954/1979, pp. 173-179).

A partir da década de setenta, na sequência do fim formal da segregação racial nos Estados Unidos da América foram surgindo expressões

de racismo mais camufladas. As alterações políticas e sociais relativas aos afro-americanos conduziram à necessidade de estabelecer uma distinção entre as expressões tradicionais e as novas formas de racismo emergentes nas sociedades formalmente anti-racistas. Por exemplo, Jones (1972) refere um “racismo cultural” que corresponde a considerar que negros seriam responsáveis pela sua própria exclusão por alegadamente não aderirem aos valores necessários para serem bem sucedidos e por supostamente não efetuarem esforços de adaptação.

Por seu turno, Pettigrew e Meertens (1995) distinguiram duas expressões contrastantes do preconceito racista: o preconceito flagrante seria quente, direto e claramente anti-normativo enquanto o subtil seria frio e indireto, contornando as normas anti-discriminação. As escalas de racismo desenvolvidas pelos autores foram usadas em estudos envolvendo “amostras representativas” de diversos países europeus, questionadas sobre diferentes grupos minoritários (por exemplo, em França os “norte-africanos” e os “asiáticos”). Vala, Brito e Lopes (1999) validaram as referidas escalas para o contexto português, na área da Grande Lisboa, tendo como grupo-alvo os “imigrantes negros”. Os resultados revelaram que o racismo flagrante se encontra

associado à diferenciação no plano biológico (racialização) enquanto que o racismo subtil se associa à diferenciação no plano cultural (eticização), mas ambos os fatores se encontram fortemente correlacionados, o que mostra que se estamos perante dimensões de um mesmo fenómeno.

De referir que o inquérito realizado por Vala e colaboradores (1999), foi aplicado a “portugueses” (*brancos*), por entrevistadores também eles “portugueses” (*brancos*), tendo como grupo-alvo os “negros”. Como os autores salientam, estas categorias (‘portugueses’ e ‘negros’) não são mutuamente exclusivas. Globalmente, os resultados obtidos demonstraram que as expressões de racismo em Portugal organizam-se de forma semelhante às de outros países europeus, isto é, os portugueses não são imunes ao racismo.

De salientar que a esmagadora maioria dos estudos realizados sobre esta temática apenas apresenta a perspetiva dos membros dos grupos dominantes, deixando na sombra as perceções dos membros dos grupos vítimas de racismo. Além disso, a maior parte dos inquéritos rea-

lizados usa designações que não correspondem ao mesmo tipo de categorização nem ao mesmo nível de generalidade, por exemplo, ao opor “portugueses” e “negros” mistura-se a categorização nacional com a categorização racial, reiterando implicitamente a ideia que as pessoas negras são estrangeiras, isto é “português, logo branco”².

Com o objetivo de colmatar tais limitações, Cabecinhas (2002, 2007) realizou uma série de estudos com estudantes em estabelecimentos de ensino superior português, nos quais foi possível estudar as perceções tanto do grupo maioritário como de grupos minoritários na sociedade portuguesa, comparando os efeitos da categorização nacional, racial e étnica.

2. Expressões de racismo em contexto português

Não cabe neste artigo fazer um enquadramento histórico do racismo em Portugal, mas é importante salientar que, tal como denuncia Tinhoão (1988/1997, p. 422), a indiferença científica e o preconceito oficial conduziram “ao esquecimento da dívida inegável da nação e da gente portuguesa à força de trabalho e ao sangue dos negros africanos”, que desde a segunda metade do século XV chegaram cada vez

² Ver o documentário *Ilha da Cova da Moura* (2010), de Rui Simões. Numa análise do filme, Macedo (2017, p. 243) salienta que há vários intervenientes no documentário que abordam esta questão racial

referindo, por exemplo, que “português preto não existe” na mente da população maioritária. Os jovens portugueses negros são por isso vistos como imigrantes.

em maior número à antiga metrópole e se foram cruzando com a população local. No campo ideológico, o “racismo científico” serviu de alicerce ao colonialismo português. Por exemplo, nas palavras de Oliveira Martins (1880):

sempre o preto produziu em todos esta impressão: é uma criança adulta. A precocidade, a mobilidade, a agudeza própria das crianças não lhe faltam; mas essas qualidades infantis não se transformam em faculdades intelectuais superiores. (...) A ideia de uma educação dos negros é portanto, absurda não só perante a História, como também perante a capacidade mental dessas raças inferiores. (in Alexandre, 1999, pp. 136-137)

Como salienta Alexandre (1999), a doutrina expressa neste texto é apenas uma ilustração de uma teoria geral, que tinha por base a ideia de uma desigualdade congénita das diversas raças. Caberia à raça supostamente superior dominar o mundo, submetendo ou exterminando os outros povos.

Na opinião de diversos autores, o mito do luso-tropicalismo (Freyre, 1933/1992) e a sua apropriação seletiva durante o período do Estado Novo, terá contribuído para que a sociedade portuguesa acordasse tão tarde para o problema do racismo (e.g., Bacelar de Vasconcelos, 1998). Apenas nos anos noventa do século passado começaram a ser implementadas políticas públicas e foram criados organismos com o

objetivo de combater a discriminação racial na escola e noutros contextos.

Cabecinhas (2002) realizou um conjunto de estudos que tiveram como objetivo aprofundar o conhecimento dos processos cognitivos subjacentes à discriminação racial. A pesquisa empírica foi realizada em várias regiões do país e contou com a participação de cerca de dois mil estudantes do Ensino Superior público.

Num primeiro momento, foi realizado um estudo exploratório para averiguar as auto-categorizações espontâneas dos estudantes em termos raciais ou étnicos e quais as percepções sobre “raça” ou “grupo étnico” (cada estudante participava em apenas uma condição). Os resultados demonstraram que a maior parte dos estudantes nunca tinha problematizado as noções de *raça* e de *grupo étnico*, considerando as características culturais como inseparáveis das características biológicas. Globalmente, as respostas dos participantes remetem claramente para uma “naturalização” das categorias *raciais* e *étnicas* (Allport, 1954/1979). No entanto, verifica-se uma certa assimetria no significado associado aos dois termos: embora tanto as *raças* como os *grupos étnicos* sejam definidos como possuindo características intrínsecas e muito marcadas, em alguns casos o *grupo étnico* é considerado

como algo “transitório” resultante de trajetórias de migração enquanto que o termo *raça* remete sempre para algo imutável.

Da análise das respostas dos participantes ressalta a centralidade da cor da pele: embora se verifique uma predominância de traços físicos nas definições de *raça*, estes estão também significativamente presentes nas definições de *grupo étnico*; as designações de *grupos étnicos* baseadas na nacionalidade são sistematicamente associadas à cor da pele; e as auto-categorizações *raciais* dos participantes são muito mais frequentes do que as auto-categorizações *étnicas*. Os *ciganos* foram o grupo mais referido, quer na condição “raça” quer na condição “grupo étnico”, não tendo havido nenhum estudante a auto-categorizar-se nesse grupo.

A acessibilidade cognitiva das categorias raciais e o seu valor explicativo da realidade social demonstram que as tipologias raciais continuam a moldar perceções e vivências. As campanhas de sensibilização da opinião pública para a problemática do racismo, tendo insistido na ilegitimidade da discriminação a partir da “cor da pele”, conduziram a uma maior prudência discursiva relativamente às categorias *raciais*, mas não quanto às categorias *étnicas*: alguns participantes men-

cionaram nas suas respostas que as diferenças biológicas não deveriam conduzir à discriminação social, mas o mesmo não aconteceu no que concerne às diferenças culturais. Vemos assim que a herança do pensamento racista continua presente, embora se verifique uma metamorfose ao nível do discurso público (Cunha, 2000). Esta mudança parece corresponder à apropriação pelo senso comum de categorias (pseudo)científicas, seguindo uma lógica de perpetuação das desigualdades sociais e reforçando a posição privilegiada dos membros dos grupos dominantes.

No segundo estudo Cabecinhas (2002) analisou o estatuto social percebido dos diversos grupos que foram espontaneamente mencionados pelos participantes no primeiro estudo. Os resultados obtidos evidenciam uma hierarquização em função da nacionalidade ou origem geográfica: aos portugueses foi atribuída a posição superior, aos grupos de origem asiática (indianos, macaenses e timorenses) foram atribuídas posições intermédias e aos grupos de origem africana (angolanos, cabo-verdianos, guineenses, moçambicanos e são-tomenses) foram atribuídas posições inferiores. O estatuto social mais baixo foi atribuído ao grupo dos *ciganos*, que apesar de portugueses há vários séculos,

continuam a ser percebidos como “estrangeiros” na sociedade portuguesa.

Verificou-se igualmente uma hierarquização em função da cor da pele: aos *brancos* foi atribuída a posição superior e aos *negros* a posição inferior, ocupando os *mestiços* uma posição superior à dos *negros*, mas muito mais próxima dos últimos do que dos primeiros. Comparando os dois sistemas de hierarquização, verificou-se que o estatuto social atribuído aos *brancos* foi semelhante ao atribuído aos *portugueses*. Em contrapartida, o estatuto social atribuído aos *negros* foi significativamente superior ao estatuto atribuído a cada um dos cinco grupos africanos considerados (angolanos, cabo-verdianos, guineenses, moçambicanos e são-tomenses).

Como referimos anteriormente, as teorias racialistas clássicas advogavam uma hierarquização das raças humanas, na qual os *brancos* ocupavam o topo da hierarquia e os *negros* a base, ocupando os *amarelos* uma posição intermédia, mais próxima dos últimos do que dos primeiros. Os resultados obtidos por Cabecinhas (2002) espelham que a hierarquização racial persiste nas respostas dos estudantes, o que demonstra, mais uma vez, o grande peso dos aspetos históricos na percepção dos grupos sociais.

Nos três estudos seguintes, Cabecinhas (2002) procedeu a uma análise dos auto e hetero estereótipos entre portugueses e angolanos, tendo em conta não apenas o nível de consenso relativamente aos conteúdos dos estereótipos, mas também a sua valência avaliativa e o seu significado simbólico. Da comparação dos estereótipos referentes aos dois grupos-alvo ressaltaram três diferenças fundamentais: *consensualidade*, o estereótipo dos portugueses é menos consensual do que o estereótipo dos angolanos, ou seja, aos portugueses são atribuídos traços mais diversos do que aos angolanos, independentemente da nacionalidade dos participantes; *valência*, os estereótipos de ambos os grupos reúnem traços positivos e traços negativos, sendo os positivos mais consensuais; *significado dos traços*, o estereótipo dos angolanos reúne predominantemente traços ligados à expressividade, sociabilidade positiva, solidariedade, exotismo e instrumentalidade negativa enquanto que o estereótipo dos portugueses apresenta essencialmente traços ligados à instrumentalidade positiva e traços de sociabilidade positiva e negativa.

Como salienta Cabecinhas (2002), o grau de consenso observado relativamente ao *significado dos traços*, tendo como referente a “imagem de pessoa ideal na sociedade portuguesa”, permitiu concluir que

tanto os participantes angolanos como os participantes portugueses reconhecem um universo comum de valores que passa pela valorização da pessoa adulta caracterizada por traços de instrumentalidade (trabalhadores, etc.) e sociabilidade positiva (alegres, etc.). De um modo geral, aos angolanos são predominantemente reconhecidas qualidades de expressividade e sociabilidade positiva, enquanto aos portugueses são predominantemente reconhecidas qualidades instrumentais.

Globalmente, os resultados demonstram que a diferenciação fundamental entre os grupos se opera ao nível das dimensões subjacentes aos conteúdos dos estereótipos e o seu significado tendo como referente a imagem de “pessoa” nas sociedades ocidentais. O estereótipo dos angolanos aproxima-se mais do modelo de pessoa “jovem” enquanto o estereótipo dos portugueses se aproxima mais do modelo de pessoa “adulta”, autónoma, com capacidade de realização e de decisão, reiterando implicitamente a velha clivagem entre corpo e mente, natureza e cultura (Cabecinhas, 2002).

Se é inegável que se registou uma evolução no conteúdo dos estereótipos, uma vez que os membros do grupo dominante evitam caracterizar o “Outro” com traços muito negativos, esta transformação opera-

se a um nível superficial. De facto, esta metamorfose em que a xenofobia parece ter dado lugar à xenofilia (o culto do exótico) esconde uma flagrante permanência: as dimensões mais valorizadas nas sociedades ocidentais (autonomia, individualidade, competência, responsabilidade) continuam a ser negadas ao “Outro” (Amâncio, 1998; Cabecinhas, 2002).

Outro aspeto a salientar diz respeito aos papéis que são atribuídos a cada um dos grupos: aos portugueses são associados traços que remetem para um papel *ativo* na sociedade enquanto que aos angolanos são associados traços que remetem para um papel *decorativo* ou *lúdico*, o que constitui também uma forma de permanência se analisarmos estes conteúdos à luz das representações raciais durante o período colonial (Cabecinhas, 2002).

Cabecinhas (2002) realizou ainda dois estudos experimentais em que analisou a saliência da categorização nacional e da categorização racial, isoladamente ou conjugadas, e o seu impacto no processamento da informação referente aos diferentes grupos. Nestes estudos experimentais participaram membros de ambos os grupos e foram utilizados diferentes tipos de medidas: num primeiro momento os participantes foram confrontados com medidas implícitas ligadas à organização da

informação em tarefas de recordação indiciada e, num segundo momento, com medidas explícitas, através de inquérito por questionário. Globalmente, os resultados obtidos na tarefa de recordação indiciada evidenciaram uma assimetria em função do estatuto social percebido dos grupos. Os participantes portugueses demonstraram um forte efeito de homogeneidade do exogrupo, isto é, confundiram muito mais a informação respeitante às pessoas-alvo do exogrupo do que a informação respeitante às pessoas-alvo do endogrupo, enquanto que os participantes angolanos evidenciaram um padrão oposto de resultados. Estes resultados indicam que globalmente os participantes prestaram mais atenção aos membros do grupo dominante, o que se traduziu num tratamento mais automático e menos “personalizado” da informação referente aos membros do grupo minoritário.

Verificou-se também uma assimetria no padrão de diferenciação no sentido do modelo da assimetria simbólica (Amâncio, 1998): para os membros do grupo minoritário os estereótipos salientam a sua pertença grupal e acentuam a sua distância face aos membros do grupo dominante, enquanto para estes últimos os estereótipos são utilizados com uma maior margem de liberdade.

Cabecinhas (2002) observou ainda algumas assimetrias relativamente aos níveis de contacto entre os grupos. Globalmente, os participantes referiram ter maior familiaridade com o endogrupo do que com o exogrupo, sendo esta diferença mais acentuada nos participantes portugueses do que nos participantes angolanos.

Os vários estudos que temos vindo a visitar indicam que o racismo atual manifesta-se essencialmente pela negação do reconhecimento da singularidade do outro. Na prática, isto significa que os membros das minorias não são tratados como “pessoas”, mas simplesmente como “representantes” de uma categoria homogénea. Este processo traduz-se num tratamento mais automático da informação sobre os membros das minorias raciais ou étnicas, isto é, mais baseado em estereótipos sociais: “Os membros de grupos racializados tornam-se ‘invisíveis’ enquanto *peçoas*, mas extremamente ‘visíveis’ enquanto *grupo*”, constituindo esta uma das características fundamentais do racismo contemporâneo (Cabecinhas, 2002, p. 587).

Lima e Vala (2004) consideram que o racismo moderno é, na verdade, também racismo à moda antiga. Não obstante as diferenças que existam entre as novas teorias sobre o racismo, comum a todas elas é a afirmação de que as novas expressões do racismo são mais disfarçadas

e caracterizam-se pela intenção de não colidir com a norma da igualdade, de modo a não ameaçar o autoconceito de pessoa igualitária. As novas expressões de racismo procuram conviver com a norma anti-racista, mas as expressões mais tradicionais de racismo não deixaram de existir. Também importa salientar que estas “novas expressões de racismo, mais veladas e hipócritas, são tão ou mais danosas e nefastas do que as expressões mais abertas e flagrantes, uma vez que, por serem mais difíceis de ser identificadas, são também mais difíceis de ser combatidas” (2004, p. 408). Como aos autores salientam, as formas mais veladas podem transformar-se em expressões violentas:

é como se o preconceito fosse um vírus latente ou adormecido, que corrói os tecidos sociais com violência discreta quando a norma da igualdade está saliente, mas que, quando encontra uma norma social qualquer que justifique a sua expressão mais virulenta, explode em fanatismo nacionalista e xenófobo. (Lima & Vala, 2004, p. 408)

Assim, apesar de desacreditadas à luz do conhecimento científico atual, as hierarquizações raciais herdadas do “racismo científico” continuam a moldar o nosso quotidiano, na escola e em outras instituições

sociais. Isto é, o racismo não desapareceu, camuflou-se, complexificou-se e ressurgiu com particular virulência neste novo milénio.

Alguns estudos recentes vieram corroborar investigações anteriores e evidenciar os impactos do racismo nas políticas de imigração. Por exemplo, Ramos, Pereira e Vala (2019), analisaram os dados referentes a amostras representativas de 20 países europeus. Os resultados demonstram que as pessoas estão mais dispostas a admitir que algumas culturas são muito melhores que outras do que a admitir que alguns grupos nascem mais inteligentes e mais aptos a trabalhar do que outros. Em mais de metade dos países, incluindo Portugal, 30% ou mais dos entrevistados acreditam na superioridade natural de alguns grupos humanos. Os resultados evidenciam que quanto maior é a crença no racismo biológico e cultural, maior a oposição à imigração e o apoio a critérios étnicos na seleção de imigrantes (ex: brancos, cristãos e com o domínio da língua do país anfitrião). À semelhança dos estudos anteriores, os autores concluem ainda que a atribuição de inferioridade cultural de alguns grupos sociais é menos anti-normativa do que a biológica.

Estes estudos podem contribuir para o debate sobre a natureza do ra-

cismo nas sociedades europeias, as desigualdades sociais que promove, os processos psicológicos e políticos que envolve assim como as formas como pode ser combatido.

3. O cinema na discussão sobre os estereótipos sociais e o racismo: estudos e abordagens interdisciplinares

O cinema pode contribuir para contestar representações cristalizadas de identidade, criando interstícios entre imagens fixas de pensamento (Deleuze, 2008). Enquanto meio de comunicação cultural amplamente difundido e popular – embora frequentemente sub-analisado – é um contexto ideal para explorar e desenvolver a literacia visual. Ao mesmo tempo, os filmes estrangeiros, em particular, podem constituir um veículo para a literacia intercultural, uma vez que é um dos meios pelos quais se acede a outros discursos culturais. É importante apresentar aos estudantes as histórias que outra cultura conta sobre si mesma. Através das nossas histórias, contamos ao mundo não como ele é, mas sim como o vemos, como gostaríamos de o ver, ou como gostaríamos que outros o vissem. O filme, articulando linguagem, cultura e contexto, contribui para promover o “olhar” através das lentes de outras culturas, auxiliando-nos na “leitura do mundo” (Pegrum, 2008, Macedo, 2017).

O estudo dos filmes pode ser proveitosamente informado por discursos sociais que nos lembram que todos os textos são situados e que todas as leituras são parciais, levando-nos a desenvolver uma abordagem crítica envolvendo distanciamento, problematização e análise. Os professores de diferentes níveis de ensino podem mobilizar estas ferramentas para aprofundar o conhecimento dos alunos sobre a diferença, melhorar as suas competências analíticas, aprofundar a sua compreensão e ampliar as suas visões de outros discursos e práticas culturais, bem como dos discursos e práticas que os cercam diariamente. O resultado desse ciclo reflexivo pode ser a exploração da própria identidade e a construção das competências necessárias para as interações interculturais que sustentam a cidadania.

Argumentando que o cinema pode ter um papel central na promoção da literacia intercultural (Pegrum, 2008; Macedo, 2017), os estudos apresentados de seguida exploram precisamente as potencialidades do cinema na desconstrução de estereótipos sociais no contexto escolar. A educação para/pelo cinema não procura apenas preparar o estudante para o mundo vindouro, mas criar as condições apropriadas para que este seja exposto a (uma parte) do mundo. A emancipação começa quando o aluno entende que é capaz de observar, selecionar, comparar

e interpretar cinema, e que não há conhecimento ou modelo secreto necessário para falar sobre imagens em movimento, ou um professor que guie o aluno através do conhecimento ou modelo para que, finalmente, o aluno “compreenda” o filme. É apenas necessária a discussão crítica das imagens (Rancière, 2008/2011).

Macedo (2017) desenvolveu um estudo com alunos do ensino secundário em Portugal, onde realizou grupos focais sobre o filme *Li Ké Terra* (2010). Participaram neste estudo 129 estudantes a frequentar a escola no norte do país. A maioria dos participantes nos grupos focais reconhece o papel do cinema no seu processo de aprendizagem e de conhecimento sobre o mundo que os rodeia. Os estudantes consideram que mais importante que o filme selecionado é o modo como este é explorado com eles. Ou seja, a discussão crítica dos filmes visualizados, refletindo sobre as diferentes perceções a propósito da realidade explorada, analisando em conjunto sentimentos, atitudes, aspectos estéticos e históricos suscitados pelo cinema.

Mariana - E porque nos filmes nós vimos muitas vezes testemunhos de situações complicadas, como foi o caso do que vimos agora. Enquanto às vezes sem nos depararmos com essas situações, com estes testemunhos, temos outras opiniões diferentes.

Joana - Estava a dizer que concordava porque ao estarmos numa sala e ao vermos livros temos um nível teórico e ao vermos os filmes dá-nos uma nova perspetiva e com a nova perspetiva podemos julgar as pessoas de outra forma. E as situações também. (Macedo, 2017, p. 270)

A maioria dos estudantes refere que a visualização de filmes contribui para o seu processo de aprendizagem, realçando que testemunhos como os dos personagens no filme *Li Ké Terra* (2010) permitem a reflexão sobre as suas próprias representações a respeito da realidade retratada, olhando-a de outra perspetiva e contribuindo para os orientar em julgamentos e atitudes posteriores relativamente a jovens descendentes de imigrantes cabo-verdianos. Para além disso, ao confrontarem-se com situações que desconheciam, como as dificuldades vivenciadas pelos personagens do filme no seu quotidiano, pela falta de reconhecimento da cidadania portuguesa, tendem a objetivar essas novas informações, tornando-as familiares e integrando-as no quadro de referência anterior. Neste processo, novas representações sobre a população imigrante e os seus descendentes podem emergir.

Os estudantes mencionam também a possibilidade de certas personagens dos filmes exercerem uma influência sobre o seu comportamento, evidenciando o papel do cinema na construção identitária dos

jovens. Esta opinião é contestada por alguns estudantes, como podemos observar por exemplo no excerto seguinte, em que a Odília (nomes fictícios) enfatiza a capacidade crítica dos indivíduos face aos conteúdos fílmicos com os quais se deparam. A estudante considera estes conteúdos devem ser desconstruídos e questionados.

Nuno - Sim, desde que aparece uma “estrela” que nós gostamos tendemos a imitar.

Odília - Não concordo, acho que tiramos partido de certas atitudes que vemos nos filmes, conseguimos tirar a aprendizagem de acordo com a vida, com as relações da história e aí tiramos conhecimento.

A maioria dos estudantes considera que a visualização de filmes influencia as suas representações sobre o mundo e sobre os outros, podendo constituir um meio de aprendizagem e de conhecimento enriquecedor. No entanto, alguns jovens continuam a mobilizar um conjunto de estereótipos sociais, que têm impacto negativo nas relações que estabelecem com outros grupos.

No caso do filme visualizado, os jovens referem que, ao se confrontarem com as dificuldades vividas pelos personagens, que desconheciam, tendem a rever as suas perceções e atitudes futuras em relação

a esta população. No entanto, o estereótipo que associa os personagens do filme a uma “despreocupação com a vida” é recorrente no discurso dos participantes. Esta ideia associa aos personagens a falta de agência e a responsabilidade pela sua situação de exclusão social. Persiste ainda a ideia de que os jovens “personagens” do filme não são portugueses, tendo a cor da pele assumido uma importância central nesta classificação. As perceções dos jovens sobre os migrantes negros não parecem determinadas pelo contacto que mantêm com esta população, mas com a atitude dominante na sociedade em relação aos negros.

Macedo (2017) observou também expressões de racismo em relação às populações migrantes, em particular, às de origem africana e do leste europeu, associando por inúmeras vezes estas populações à criminalidade e à agressividade. Por outro lado, o facto de alguns jovens pretenderem ver valorizada a sua identidade social, levou-os a assumir algum distanciamento face às atitudes de alguns elementos da sociedade maioritária que não integra, mas muitas vezes segrega migrantes e minorias. No entanto, mobilizam experiências migratórias de familiares para justificarem a situação de exclusão social dos migrantes em Portugal (a ideia de que os portugueses também são discriminados quando emigram). De facto, os jovens parecem perceber o grupo dos

‘Outros’ como mais homogéneo do que o grupo de pertença (Cabecinhas, 2002), mobilizando referências estereotipadas sobre um coletivo do qual se procuram diferenciar. O facto de terem presenciado episódios de racismo no contexto escolar, em particular, a discriminação com base numa alegada diferença cultural, distinguindo as práticas do endogrupo face às do exogrupo (roupas, língua), indica a persistência de um preconceito mais encoberto e inapreensível. Como vimos, este racismo de ordem cultural caracteriza-se pela mensagem subliminar que salienta uma diferença inata entre grupos. Diferença essa que reifica hierarquias raciais clássicas.

Numa reflexão recente sobre o documentário *Li ké terra* (2010) e a ficção *Cavalo dinheiro* (2014), Pereira, Macedo e Cabecinhas (2019) analisam o discurso de jovens estudantes sobre os filmes. Para as autoras, filmes como estes constituem espaços/lugares de memória e de reconstrução histórica. Através de discussões em grupo as autoras examinaram o modo como jovens estudantes constroem as suas perceções sobre o quotidiano dos “imigrantes” africanos em Portugal e as suas representações sobre “raça”.

Os grupos focais com jovens, entre os 16 e os 21 anos, que vivem no norte de Portugal, sem contacto direto com as comunidades negras do

sul do país que os filmes retratam, mostraram que os estereótipos sociais sobre os negros são endossados pelos participantes, embora reconheçam a persistência do preconceito racial na sociedade portuguesa. Durante as discussões dos grupos focais, o peso das representações advindas de um passado colonial foi determinante no diálogo com as imagens que estavam a ser projetadas.

Vasco – (...) associa-se logo a confusão, a rebeldia aos negros, então em Lisboa pior ainda porque há bairros tipicamente negros... eu acho que é um bocadinho também a frustração deles perante a sociedade... é um bocadinho a forma deles também de demonstrarem que estão revoltados de certa forma é um problema de integração. Acho eu. (Pereira, Macedo & Cabecinhas, 2019, p. 129)

Corroborando outros estudos, a análise das discussões dos grupos focais revela a persistência de estereótipos negativos sobre os imigrantes africanos e os seus descendentes, indicando que o passado colonial continua a influenciar o imaginário e as identidades sociais dos jovens. Os estudantes portugueses que participaram nos grupos focais estão abertos à discussão sobre o passado colonial e as suas consequências no presente, mas não estão familiarizados com este período histórico. O racismo na sociedade portuguesa apenas

recentemente começou a ser objeto de discussão na esfera pública. O cinema pode desempenhar um papel central no desafio às representações hegemónicas, promovendo a reflexividade e a mudança social.

Reflexões finais: pistas de ação para professores

A Comissão Europeia tem desenvolvido várias iniciativas de formação em cinema nos diferentes níveis escolares e com objetivos pedagógicos diversos. A Comissão Europeia procurou incorporar a educação cinematográfica nos currículos escolares, mas os resultados nem sempre foram animadores, como salienta Reia-Baptista e colaboradores (2014). A implementação de programas fílmicos no sistema educativo, bem como a investigação sobre a sua eficácia tem sido dificultada pelos desafios metodológicos e pedagógicos de associar essas atividades às práticas de ensino.

Em Portugal, o Plano Nacional de Cinema (Despacho n.º 15377/13) vem cumprir as orientações da Comissão Europeia relativamente à promoção da literacia fílmica junto do público escolar, tendo sido atribuída especial relevância à formação inicial de docentes na área da

literacia fílmica, bem como à promoção de sessões de cinema gratuitas fora da escola, em espaços próprios concebidos para o efeito. O impacto pedagógico das iniciativas realizadas no âmbito do PNC é reconhecido pelos professores que participaram no estudo de Macedo (2017), que propõe a introdução, nas ações de formação dos professores, de sessões sobre as relações interculturais, discutindo por exemplo, filmes que abordem o racismo, o preconceito e os estereótipos sociais. A introdução de um maior número de filmes sobre este tema nas listas propostas pelo PNC³, constituiria também um meio de abordagem junto do público escolar – de modo constante e nos diferentes anos letivos – da problemática do racismo, auxiliando na desconstrução de representações sociais hegemónicas sobre “nós” e os “outros”. A realização de atividades de visualização e discussão de filmes, bem como de produção fílmica e atividades performativas, como aquelas apresentadas pelas investigações analisadas anteriormente, constituem instrumentos privilegiados para a educação anti-racista.

Para auxiliar o trabalho dos professores têm sido desenvolvidos nos

³ Lista de filmes do Plano Nacional de Cinema para o ano letivo 2018-2019 disponível em:

http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/PNC/pnc_2018_19_lista_geral_filmes_recomendados.pdf

últimos anos vários recursos e materiais pedagógicos que podem contribuir para a reflexão e (re)construção crítica de visões sobre o ‘Outro’. No campo da educação para os média, em particular, encontram-se disponíveis agendas de atividades e outras ferramentas que visam promover o olhar crítico e reflexivo em torno de diferentes formas de discriminação (e.g. Pinto, Pereira & Brites, 2015).

O filme, em particular, nas suas muitas formas, tornou-se um dos instrumentos mais importantes para uma literacia mediática multidimensional e multicultural entre os diversos utilizadores, consumidores, produtores de todas as idades, níveis sociais e culturais. Para desafiar os modos como o racismo molda o pensamento e a ação, não se pode simplesmente reagir a premissas racistas, ou entender a sala de aula como um espaço inocente onde se deve evitar a reflexão sobre racismo e estereótipos sociais (Thompson, 1997). Importa sim, criar espaços performativos nos quais os lugares comuns do racismo possam ser discutidos e contestados. Neste contexto, as artes, e especificamente o cinema, têm um papel primordial.

Referências Bibliográficas

- Alexandre, V. (1999). O Império e a ideia de raça (séculos XIX e XX). In J. Vala (Coord.), *Novos Racismos: Perspectivas Comparativas* (pp. 133-144). Oeiras: Celta.
- Allport, G. W. (1954/1979). *The Nature of Prejudice*. Cambridge, MA: Addison-Wesley.
- Amâncio, L. (1998). Sexismo e Racismo - Dois exemplos de exclusão do ‘Outro’. In H. G. de Araújo, M. Santos & P. C. Seixas (Coords), *Nós e os Outros: A exclusão social em Portugal e na Europa* (pp. 79-88). Porto: S.P.A.E.
- Bacelar de Vasconcelos, P. (1998). Racismo e Xenofobia: a realidade portuguesa – A comunidade cigana em Portugal. In H. G. de Araújo, P. M. Santos & P. C. Seixas (Coords), *Nós e os Outros: A exclusão social em Portugal e na Europa* (pp. 35-40). Porto: S.P.A.E.
- Burguière, A. & Grew, R. (Eds.). (2001). *The construction of Minorities: Cases for comparison across time and around the world*. Michigan: University of Michigan Press.
- Cabecinhas, R. (2002). *Racismo e etnicidade em Portugal: uma análise psicossociológica da homogeneização das minorias*. Dissertação de Doutoramento, Universidade do Minho, Braga, Portugal. <http://hdl.handle.net/1822/25>

-
- Cabecinhas, R. (2007). *Preto e Branco: A naturalização da discriminação racial*. Porto: Campo das Letras. <http://hdl.handle.net/1822/37335>
- Costa, P. (Realizador). (2014). *Cavalo Dinheiro* [Filme]. Portugal: Optec, Portugal.
- Cunha, M. I. (2000). A natureza da ‘raça’. *Sociedade e Cultura 2. Cadernos do Noroeste*, 13, 191-203.
- Deleuze, G. (2008). *Cinema 2: The Time-Image*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Dewey, J. (1916/2012). *Democracy and education*. Retrieved from www.ilt.columbia.edu/publications/dewey.html
- Freyre, G. (1933/1992). *Casa Grande e Senzala*. Rio de Janeiro: Ed. Record.
- Gaertner, S. L. & Dovidio, J. F. (1986). The aversive form of racism. In J. F. Dovidio & S. L. Gaertner (Eds.), *Prejudice, discrimination, and racism* (pp. 61-89). Nova Iorque: Academic Press.
- Galton, F. (1883). *Inquiries into Human Faculty and its Development*. London: Macmillan
- Gilroy, P., Sandset, T., Bangstad, S. & Høibjerg, G.R. (2019). A diagnosis of contemporary forms of racism, race and nationalism: a conversation with Professor Paul Gilroy. *Cultural Studies*, 33(2), 173-197, DOI: 10.1080/09502386.2018.1546334
- Gould, S. J. (1981/1990). *O Polegar do Panda: Reflexões sobre a História Natural*. Lisboa: Gradiva.
- Henriques, J. G. (2018). *Racismo no país dos brandos costumes*. Lisboa: Tinta da China.
- Jones, J. M. (1972). *Prejudice and racism*. New York: McGraw-Hill.
- Lima, M. & Vala, J. (2004). As novas formas de expressão do preconceito e do racismo. *Estudos de Psicologia*, 9(3), 401-411.
- Macedo, I. (2017). *Migrações, memória cultural e representações identitárias: a literacia fílmica na promoção do diálogo intercultural*. Tese de Doutoramento em Estudos Culturais, Universidade do Minho, Braga.
- Miles, R. (1989/1995). *Racism*. Nova Iorque: Routledge.
- Pegrum, M. (2008). Film, Culture and Identity: Critical Intercultural Literacies for the Language Classroom. *Language and Intercultural Communication*, 8(2), 136-154. DOI: 10.1080/14708470802271073
- Pereira, A. C., Macedo, I. & Cabecinhas, R. (2019). Lisboa africana no cinema: conversas em sala de aula sobre *Li ké terra* e *Cavalo Dinheiro*. *Revista Lusófona de Estudos Culturais*, 6(1), 115-135. DOI: <http://dx.doi.org/10.21814/rlec.383>
- Pettigrew, T. F. & Meertens, R. W. (1995). Subtle and blatant prejudice in Western Europe. *European Journal of Social Psychology*, 25, 57-75.
-

-
- Pinto, M., Pereira, S. & Brites, M.J. (Org) (2015). *Os media e a crise dos refugiados: Agenda de actividades*. Braga: CECS.
- Ramos, A., Pereira, C. R. & Vala, J. (2019). The impact of biological and cultural racisms on attitudes towards immigrants and immigration public policies. *Journal of Ethnic and Migration Studies*. DOI: 10.1080/1369183X.2018.1550153
- Rancière, J. (2011). *The emancipated spectator*. New York: Verso.
- Reia-Baptista, V., Burn, A., Reid, M. & Cannon, M. (2014). Screening literacy: Reflecting on models of film education in Europe. *Revista Latina de Comunicación Social*, 69, 354–65. DOI:10.4185/rics-2014-1015en.
- Reis, F., Guerra, J. M. & Baptista N. (realizadores). *Vende-se Filmes* (produtor) (2011). *Li ké terra*. Portugal.
- Taguieff, P. A. (1997). *Le racisme. Un exposé pour comprendre. Un essai pour réfléchir*. Paris: Flammarion.
- Thompson, A. (1997). For: Anti-Racist Education. *Curriculum Inquiry*, 27(1), 7-44. DOI: 10.1080/03626784.1997.11075479
- Tinhorão, J. R. (1988/1997). *Os negros em Portugal: uma presença silenciosa* (2.^a ed.). Lisboa: Caminho.
- UNESCO (1973). *Le racism devant la science*. Paris: Gallimard.
- Vala, J., Brito, R. & Lopes, D. (1999). *Expressões dos racismos em Portugal*. Lisboa: Instituto de Ciências Sociais.
- van Dunem, F. (9 de julho, 2019). “A maior expressão de preconceito racial consiste na negação desse preconceito”. *Público*. <https://www.publico.pt/2019/07/09/sociedade/opiniao/francisca-van-dunem-maior-expressao-preconceito-racial-consiste-negacao-preconceito-1879342>
- Wieviorka, M. (Org.) (1992/1995). *Racismo e Modernidade*. Lisboa: Bertrand.