

FORMAÇÃO PARA UMA PERSONALIDADE ANTIRRACISTA: PORQUE O RACISMO NÃO NASCE COM A CRIANÇA

FORMACIÓN PARA UNA PERSONALIDAD ANTIRRACISTA: POR QUÉ EL RACISMO NO NACE CON EL NIÑO

EDUCATION FOR AN ANTI-RACIST PERSONALITY: BECAUSE RACISM IS NOT BORN WITH THE CHILD

Christian Muleka MWEWA¹
Patrícia Ferraz de MATOS²

RESUMO: Este artigo aborda o racismo no contexto da formação da personalidade. A análise do conteúdo e da forma de uma miniconferência (realizada em 2017 no Teatro Maria Matos de Lisboa) será baseada em três pressupostos: o racismo existe, não se nasce racista e é preciso apostar numa educação antirracista desde a infância. O ensaio, que inclui a conferência dirigida a crianças e a entrevista com um dos palestrantes, apoiou-se em literatura sobre “raça”, racismo, colonialismo e diversidade cultural, sobretudo no que diz respeito aos contextos português e brasileiro. Esta iniciativa lançou luz sobre relações sociais subalternizantes que inferiorizam uns indivíduos em detrimento de outros, principalmente em função do seu fenótipo. Os resultados indicam a pertinência de iniciativas como esta, pois nelas germina um potencial para a formação de uma personalidade antirracista com vistas à equidade social e ao respeito pelas diferenças (nacionais, étnicas, fenotípicas e econômicas, entre outras).

PALAVRAS-CHAVE: Racismo. Personalidade antirracista. Crianças. Educação.

RESUMEN: Este artículo aborda el racismo en el contexto de la formación de la personalidad. El análisis del contenido y la forma de una mini conferencia (celebrada en 2017 en el Teatro Maria Matos de Lisboa) se basará en tres supuestos: el racismo existe; no naces racista y necesita apostar por la educación antirracista desde la niñez. El ensayo, que incluye una conferencia dirigida a niños/niñas y una entrevista a una de las ponentes, se basó en la literatura sobre “raza”, racismo, colonialismo y diversidad cultural, especialmente en lo que respecta a los contextos portugués y brasileño. Esta iniciativa arrojó luz sobre las relaciones sociales subordinadas que hacen que unos individuos sean inferiorizados en detrimento de otros, principalmente por su fenotipo. Los resultados indican la relevancia de iniciativas como esta, ya que generan un potencial para la formación de una personalidad antirracista con miras a la equidad social y el respeto a las diferencias (nacionales, étnicas, fenotípicas y económicas, entre otras).

PALABRAS CLAVE: Racismo. Personalidad antirracista. Niños. Educación.

¹ Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Três Lagoas – MS – Brasil. Professor no Programa de Pós-Graduação em Educação-Mestrado e Doutorado (FAED/UFMS). Doutorado em Ciências da Educação (UFSC). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7079-5836>. E-mail: christian.mwewa@ufms.br

² Universidade de Lisboa (ULisboa), Lisboa – Portugal. Investigadora Auxiliar no Instituto de Ciências Sociais (ICS). Doutorado em Ciências Sociais com especialidade em Antropologia Social e Cultural. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7322-3756>. E-mail: patricia_matos@ics.ulisboa.pt

ABSTRACT: *This article addresses racism in the context of personality formation. The analysis of the content and form of a mini conference (held in 2017 at the Maria Matos Theater in Lisbon) will be based on three assumptions: racism exists; one is not born racist, and we must bet on an anti-racist education since childhood. The essay, which included the conference directed at children and the interview with one of the speakers, was based on literature on “race”, racism, colonialism, and cultural diversity, especially in Portuguese and Brazilian contexts. This initiative has shed light on subalternizing social relations that inferiorize some individuals to the detriment of others, mainly due to its phenotype. The results indicate the pertinence of initiatives such as this, since they generate a potential for the formation of an anti-racist personality with a view to social equity and respect for differences (national, ethnic, phenotypic, and economic, among others).*

KEYWORDS: *Racism. Anti-racist personality. Children. Education.*

Introdução

Em 2017 Lisboa figurou como Capital Ibero-americana de Cultura. Nesse âmbito, foram promovidas diversas atividades, e o Teatro Municipal Maria Matos foi um palco privilegiado, ao protagonizar uma programação cultural com pertinência formativa para um público vasto e diversificado. Neste artigo pretendemos analisar a forma e o conteúdo de uma miniconferência sobre o racismo, destinada a crianças, que transcorreu nesse teatro no âmbito da referida programação cultural. O evento, intitulado “Racismo com Rita Pedro: Mini-Conferência para Miúdas e Miúdos Curiosos”, ocorreu a 11 de novembro de 2017, durante aproximadamente uma hora, e repetiu-se nos dias 12, 25 e 26 do mesmo mês, mas apenas consideramos a sessão do primeiro dia. A conferência foi pautada na pressuposição e assunção de que existe racismo em Portugal (PEDRO, 2017).

No contexto atual, a tomada de consciência de que existe racismo é cada vez mais frequente e atravessa vários níveis da sociedade contemporânea, tanto no Brasil como em Portugal. Assim, apesar dos aspectos relativos à discriminação racial poderem surgir em vários contextos, existe uma maior predisposição para os perceber e os combater. Há ainda, no entanto, um longo caminho a percorrer. Um dos contributos pode vir, precisamente, da antropologia da criança, e esta, como referiu Clarice Cohn (2005, p. 49), “não se limita ao estudo das crianças [...] de outras culturas e sociedades”.

É importante estar alerta para fenômenos que levam à inferiorização e à desqualificação de alguns indivíduos devido ao racismo, uma vez que isso pode se incorporar negativamente neles. Paul Farmer (1996) chega a averiguar quais são os mecanismos que levam a incorporar forças sociais, como a pobreza ou o racismo, como experiência individual.

Segundo o autor, fatores como o gênero, a “raça” e o estatuto socioeconômico podem fazer com que os indivíduos se constituam como vulneráveis ao sofrimento humano (FARMER, 1996). Por sua vez, Erving Goffman (1988, p. 41) entende que as pessoas que têm certas particularidades, ou “estigmas”, têm uma “carreira moral”, ou seja, “tendem a ter experiências semelhantes de aprendizagem relativa à sua condição e a sofrer mudanças semelhantes na concepção do eu”. De fato, historicamente, elementos como as classificações raciais, por exemplo, foram utilizados para privar vários indivíduos de direitos básicos (FARMER, 1996). Além disso, alguns autores defendem que existe uma transmissão intergeracional de desigualdade (BANTON, 1998), o que, tendo em conta o grupo social em que este artigo se foca – crianças –, nos suscitou uma atenção especial.

No Dictionary of Race and Ethnic Relations a “discriminação racial” é considerada distinta de outras discriminações, uma vez que as oportunidades negadas a alguns grupos não são baseadas nas suas capacidades e mérito individual, mas no fato de pertencerem a um determinado conjunto, erroneamente julgado como tendo uma base racial (CASHMORE, 1996). Em linhas gerais, o racismo manifesta-se quando se associa uma determinada personalidade e um conjunto de comportamentos a indivíduos de uma aparência física particular. Segundo Anthony Giddens (1989), um racista é alguém que acredita na existência de uma explicação biológica para qualificar, como superiores ou inferiores, pessoas com características físicas específicas. Já para Michel Wieviorka (1996), o racismo é a manifestação de inferiorização ou exclusão de um grupo em nome de razões apresentadas como naturais.

Por outro lado, tal como Giddens (1989), entendemos ser relevante distinguir preconceito de discriminação. Os pontos de vista preconcebidos acerca de um indivíduo ou de um grupo, muitas vezes baseados no que se ouve dizer, e não no que realmente se conhece, podem não se transformar em discriminação, ou seja, num comportamento ativo que desqualifica e nega o acesso a oportunidades, por exemplo. O preconceito pode estar na base da discriminação, mas ambos os fenômenos podem existir separadamente (GIDDENS, 1989).

Até o final dos anos 1970, tanto no Brasil como em toda a América Latina, os estudos sobre relações raciais enfatizaram uma associação entre “raça” e posição social, por um lado, e entre “raça” e classe social, por outro. Tais estudos foram influenciados pela problemática do desenvolvimento e da modernização e colocaram as suas análises numa perspectiva de evolução e transição, quer de uma sociedade tradicional para uma sociedade moderna (em termos weberianos), quer de uma sociedade pré-capitalista e escravista, para uma sociedade capitalista (em termos marxistas) (AZEVEDO, 1955; FERNANDES, 1965; HARRIS, 1964;

PIERSON, 1971). Esses estudos foram unânimes em concluir que não havia no Brasil uma identidade social construída em torno da noção de “raça”, mas sim da “cor”, sendo esta pensada e utilizada como uma evidência natural e objetiva.

A partir da década seguinte, os trabalhos de Nelson do Valle Silva (1981) e de Carlos Hasenbalg (1998) romperam, de certo modo, com essa “tradição”, ao demonstrarem a dissociação entre “grupos de cor” e classes sociais. No entanto, a análise das desigualdades sociais no Brasil, ancorada, em grande parte, em diferenças raciais, assim como a descoberta de que os “grupos de cor” podem ser reagrupados em dois (brancos e não brancos) para facilitar o estudo da distribuição de recursos, do acesso ao ensino, ao emprego e a cuidados de saúde, conduziram alguns investigadores atuais a reintroduzir a categoria “raça” como variável explicativa do ponto de vista social (MATOS, 2018).

Como referiu Carlos Serra (2014, p. 8), “os seres humanos não nascem racistas, etnicistas ou xenofobistas. Tornam-se nisso devido às lógicas combinadas de três fenómenos: interação social, disputa de recursos de poder e educação”. Em princípio, os pais mais bem-sucedidos podem dar aos filhos um início de vida mais promissor e uma melhor educação. Contudo, a formação das crianças pode não incluir a abordagem de determinados temas, como é o caso do racismo, quase ausente dos manuais e das atividades escolares. Já em 1934 Ruth Benedict afirmava que “reconhecer o fundamento cultural do preconceito racial é uma necessidade premente na civilização ocidental da atualidade” (2013, p. 19).

Assim, a conferência de foro antirracista, analisada neste artigo, pareceu-nos pertinente, especialmente por ter sido dirigida a crianças. Nesse sentido, procuramos centrarmo-nos no que pensam e dizem as crianças e não tanto em imagens “adultocêntricas” que podem enviesar as suas observações e reflexões (COHN, 2005, p. 45). Começaremos por descrever a miniconferência (dividida entre a parte da palestra e a parte das questões), indicando alguns aspectos teóricos e performativos tomados em conta na sua realização. Em seguida, apresentaremos os elementos que nos foram dados a conhecer a partir da entrevista com um dos conferencistas (Rita Pedro) e discutiremos, com um olhar crítico, alguns dos fenômenos que aí surgiram. No final, reunimos algumas das principais conclusões a que esta iniciativa nos conduziu.

A conferência com Rita Pedro e Ousseini Mamadou

De acordo com a divulgação da miniconferência:

Mostrar-se curioso, colocar perguntas, querer compreender, faz parte da infância. A batota não é possível com as questões das crianças, muito menos quando estas denotam uma complexidade filosófica que lhes é espontânea e natural. Pretende-se em primeiro lugar, ir de encontro às perguntas colocadas pelos mais novos para, através destes, abrir espaço para uma reflexão crítica sobre o racismo (PEDRO, 2017).

A conferencista Rita Pedro, portuguesa, com formação em filosofia e residente na França até aos 14 anos de idade, contou com a presença de outro orador, Ousseini Mamadou, com aproximadamente 25 anos, francês, filho de pai da República Democrática do Congo, e de mãe do Senegal, nascido na França e residente em Paris. Quando iniciou a palestra, Rita Pedro apresentou-se a partir da sua trajetória de vida, focando o ponto de vista geográfico no sentido de intensificar os temas da diferença e da diversidade; no final, esses temas acabaram, contudo, por ser tratados como sinônimos. A conferência prosseguiu, com uma dinâmica teatral, entrando em cena o segundo orador que, pretensamente, vinha opor-se à primeira palestrante, já que era negro, do sexo masculino e francês.

Ousseini Mamadou, embora nascido na França, é negro e afirma essa sua particularidade, remetendo-nos assim para a ideia descrita por Paul Gilroy (1995) acerca da consciência de “grupo racial” quando se contam e recontam histórias relacionadas com a identidade. Para Miguel Vale de Almeida (2002, p. 35), tais “práticas cognitivas, habituais e performativas [...] constituíram o Atlântico Negro enquanto ‘tradição não-tradicional’, um conjunto verdadeiramente moderno, ex-cêntrico, instável e assimétrico, inapreensível por um código binário maniqueísta”. Ambos os conferencistas foram estabelecendo um diálogo verbal e corporal, numa configuração planejada, mas que nem sempre funcionou, sendo necessário introduzir algum improvisado para que o enredo teatral cumprisse os seus objetivos gerais.

Tendo em vista o público-alvo, embora a conferência tivesse uma ordem pré-estabelecida, algumas das questões colocadas pelas crianças serviram de fio condutor para a sequência apresentada. Nesse sentido, contou-se também com o seu olhar crítico e com o fato de as perguntas terem sido, provavelmente, feitas por outras crianças, em ocasiões distintas. Os contextos formativos têm um papel essencial no fornecimento de instrumentos (conceitos) intelectuais para que as crianças possam se posicionar diante da realidade objetiva. Entretanto, apesar de que isso não estava explícito no evento, acreditamos que alguns conceitos tenham

sido previamente fornecidos às crianças. Tal procedimento reforçou as bases objetivas da iniciativa, pois, como vinha anunciado, “enquanto ato educativo contra o racismo, esta miniconferência passa também por uma tomada de consciência: não nascemos racistas, tornamo-nos racistas” (PEDRO, 2017).

Foram assim apresentadas as seguintes perguntas, anteriormente recolhidas em escolas:

O que é o racismo? (HadhiYatou)
Qualquer um de nós pode vir a ser racista? (Ariana)
Sou diferente? Como é que eu sei que sou diferente? (Valéri)
Manifestar-se na rua contra o racismo serve para alguma coisa? (Inês)
Por que é que há pessoas que se acham melhores do que as outras? (Kris)
Por que é que há famílias que mudam de país? (Maria)
Quando vou para casa do meu amigo em França sou estrangeiro? (Rui)
Podemos julgar alguém sem conhecer essa pessoa? (Omar) (PEDRO, 2017).

Transmitiu-se a ideia de que o tema havia passado por diversos espaços escolares, como se inferiu pela fala de Rita Pedro quando, ao colocar diversas tonalidades de pele num varal improvisado, revelou que havia doze “tipos”, mas ali só tinha onze, pois uma se devia ter perdido na Escola Básica do Castelo, em Lisboa (PEDRO, 2017). A ocasião incluiu ainda a reprodução de áudios, apresentados entre as falas dos palestrantes, com depoimentos de crianças de diversas escolas. O tom da palestra, em geral, transitou entre o comumente conhecido e vivenciado e a inserção de conceitos menos conhecidos do público-alvo. Tal procedimento ia ao encontro do que fora anunciado na divulgação: “é necessário desconstruir preconceitos, tomar consciência daquilo que nos condiciona e esclarecer algumas palavras difíceis, como xenofobia, discriminação, melanina, escravatura, *apartheid* e preconceito.” (PEDRO, 2017). Foi nesse sentido que foram incluídos assuntos como: a) os imigrantes que aceitam trabalhos que os portugueses não desejam fazer, e contribuem para a Segurança Social; b) a importância de conhecer culturas diferentes, exemplificada com expressões de cumprimentos ou saudações em línguas diferentes; c) a superioridade com que se sente o racista, julgando-se com superpoderes.

Quando Ousseini Mamadou perguntou se o racista podia voar, um rapaz disse que tinha superpoderes e sabia executar essa proeza. Nessa ocasião, o palestrante levantou a criança e a fez “voar”, comentando depois, em francês, com um sorriso: “— Só assim ele pode pensar que tem superpoderes!”, isto é, só com a ajuda de terceiros um ser humano pode “voar”, procurando assim desconstruir a ideia inicial.

A defesa dos imigrantes, principalmente negros, trouxe um tom moralista, adultocêntrico e alheio às vozes infantis, de modo que, no meio do procedimento, uma criança branca declarou que a sua melhor amiga era negra, parecendo assim questionar a pertinência do modo de apresentação do problema. Por outro lado, o debate centrou-se em defesa de uma causa e no propósito de não mais se utilizar o termo raça, como vem acontecendo em várias áreas, por não ter validade científica. De fato, o conceito de raça é uma invenção com funcionalidade social, hegemônica, classificadora e subalternizante³ e os próprios “geneticistas têm evitado referência à raça ou a mencionam a fim de negar sua validade biológica” (WADE, 2017, p. 85).

Na sua palestra, Ousseini Mamadou afirmou que crescera pensando que só havia heróis brancos e insistiu na necessidade de se conhecerem heróis negros. Por essa razão, a história da rainha Ginga (referida como fazendo parte do “reino de Angola”) foi contada por ambos os palestrantes. Segundo a história, os portugueses invadiram o reino por ela herdado do pai. No recinto da negociação não havia senão um tapete no chão para ela se sentar, enquanto o rei português estava sentado no trono. Assim, a rainha Ginga (ilustrada num desenho que passou pelas crianças) pediu, com um piscar de olhos, para que uma das suas serviçais se agachasse e assim se pudesse sentar nas suas costas. Com esse ato a rainha ficaria no mesmo plano de visão do rei, obtendo assim uma “reciprocidade visual”. No final do conto, uma das crianças exclamou: “— Gostei da história!”. Contudo, a conferência prosseguiu sem comentários e/ou problematizações a essa intervenção por parte dos palestrantes.

Um dos momentos altos da história foi quando a rainha subjugou a sua serviçal, sentando-se nas suas costas, para poder estar à mesma altura do rei de Portugal com quem negociava a paz. Esse ato mostrou o autorreconhecimento que interpela o reconhecimento do *Outro* em luta simbólica. Para dirimir o processo preconceituoso gerador de possíveis discriminações, o sujeito subjugado precisa empreender uma luta ambivalente por reconhecimento, qual seja, o autorreconhecimento das suas capacidades psíquicas, cognitivas, sociais e econômicas, e uma luta pelo reconhecimento de outrem da sua localidade discursiva, ou seja, do seu direito à vida social e histórica (HONNETH, 2011). No caso do contexto colonial, “estes factores [as desigualdades objetivas] não impediram as negociações culturais entre indivíduos e grupos de origem africana e europeia que, nas colónias, divisaram formas híbridas de relações sociais e identidade” (ALMEIDA, 2002, p. 32). No caso do episódio

³ Sobre a utilização da palavra “raça” e o seu processo de validação científica e difusão, ver Matos (2013).

entre a rainha e o rei, a serviçal da rainha subjugou-se para que fosse possível negociar de igual para igual (de homem para mulher), na medida do aceitável, numa busca pela correspondência ocular. Tal reciprocidade foi reivindicada, a outros níveis, na década de 1960, pelo movimento feminista europeu protagonizado por Simone de Beauvoir e outras intelectuais. Porém, a questão do subjugamento por parte da serviçal, cuja rainha vira o seu reino ameaçado, não ocupou lugar na discussão.

A conferência prosseguiu com várias considerações acerca do colonialismo português. Este último, especialmente no que se refere ao seu “terceiro império”, “foi construído sobre conceitos de classificação racial e separação, bem como [...] de cidadania e miscigenação, [ancorados] numa experiência colonial anterior, a do Brasil, onde o Estado-nação emergiu como autoproclamado híbrido humanista” (ALMEIDA, 2002, p. 33). Segundo a palestrante, “o que nos diferencia é a necessidade de melanina de acordo com a região em que nascemos” (PEDRO, 2017), isto é, as pessoas do sul da Linha do Equador possuem mais melanina e as do norte menos, por uma questão de proteção contra as temperaturas mais altas. Assim, cada indivíduo necessita de mais ou menos melanina, com vista a suportar o sol.

Essa abordagem contraria os discursos racialistas do século XIX, que disseminaram a ideia de que os europeus do norte eram “raças superiores” e desfrutavam do “clima ideal” e as “raças mais escuras ou climas tropicais nunca seriam capazes de produzir civilizações comparativamente evoluídas” (SKIDMORE, 1989, p. 44). O colonialismo adensou, de fato, a questão racial e, embora seja amiúde apresentado como tendo sido diferente, com base em argumentos luso-tropicalistas (CAHEN; MATOS, 2018), o sistema colonial português foi racista porque a discriminação racial foi institucionalizada através de legislação que reconhecia a existência de raças e a sua hierarquização no que diz respeito a direitos e deveres. A imposição do estatuto de indígena, que não atribuía a cidadania a uma maioria da população sob a administração colonial, em Angola, Moçambique e Guiné, por exemplo, é disso demonstrativa (MATOS, 2013).

No contexto da conferência, o racista surgiu como aquele que não suporta as diferenças, mas se diferencia do *Outro* num processo mitológico de subjugamento (no passado, no presente e no futuro). A manifestação do racismo é interpretada no contexto da educação da pequena infância por um grupo de autores que define “personalidade racista” (Pr) como

[...] o somatório de preconceito (ignorância do conceito), discriminação (no sentido de segregação) e flagelação (imputação de sacrifícios) infringidos por um agente contextualmente hegemônico (aH) ao sujeito tomado como

desviante (sD) ou desviante múltiplo (aquele que agrega diferentes ‘desvios’ socialmente implementados e majoritariamente compartilhados) (MWEWA; PINTO; BISPO, 2016, p. 67).

Ainda segundo esses autores,

[...] para que haja a manifestação da Pr é necessário que haja um agente hegemônico diante de um sujeito considerado [...] o somatório de preconceito (ignorância do conceito), discriminação (no sentido de segregação) e flagelação (imputação de sacrifícios) infringidos por um agente contextualmente hegemônico (aH) ao sujeito tomado como desviante (sD) ou desviante múltiplo (aquele que agrega diferentes ‘desvios’ socialmente implementados e majoritariamente compartilhados) (MWEWA; PINTO; BISPO, 2016, p. 67).

[...] para que haja a manifestação da Pr é necessário que haja um agente hegemônico desviante, portanto, $Pr = aH + sD$, impreterivelmente, [ou seja,] a personalidade racista só se manifesta diante do considerado desviante, em especial, o desviante múltiplo (MWEWA; PINTO; BISPO, 2016, p. 67).⁴

No decorrer da conferência, uma criança (com ascendentes gregos, ingleses e portugueses) participou de forma ativa e contundente, realizando diversas intervenções com alguma pertinência. Por exemplo, quando a conferencista perguntou se existiam raças, a criança perguntou: “— Dos cães ou das pessoas?”. Tal indagação causou risos na plateia, o que destacou ainda mais a sua participação. A palestrante esclareceu que se tratava de pessoas e explicou que havia apenas uma raça humana, lembrando o elemento da melanina enunciado anteriormente.

O segundo palestrante perguntou à plateia se alguém já havia sofrido racismo (definido como a explicitação da superioridade de um sobre o outro, nomeadamente de um branco sobre um negro, olvidando outros aspectos, como a etnia, por exemplo). Após um breve silêncio, uma menina branca, de aproximadamente 10 anos de idade, respondeu que não havia sofrido, mas a sua melhor amiga, Bruna, que é negra, sim. A menina relatou que quando Bruna fora chamada de “preta”, o que é considerado um insulto em Portugal, ela respondeu ao/a seu/sua interpelador/a chamando-o/a de “branco/a.” A tensão gerada por essa situação reforça a ideia de que as “populações racialmente discriminadas têm de vencer até alcançar posição em que seus integrantes possam ter igual respeito e competir em bases igualitárias” (LEHMANN, 2017, p. 143).

A descrição desse momento lembrou o que I, filha de um dos autores deste artigo (Autor 2), negra e orgulhosa de sua aparência, experienciou na escola (de classe média) no

⁴ A esse respeito, ver também Mwewa e Oliveira (2013).

Brasil. Ao ser questionada por uma colega branca se ela havia nascido com o cabelo dela, I respondeu: “— Todo mundo nasce com seu cabelo, *né?*”. Ao relatar esse episódio em casa, a menina indignou-se com o despropósito da pergunta da colega. Mas, diante da estrutura social, a subliminaridade da pergunta nos faz questionar se era mesmo uma simples curiosidade infantil ou a sobreposição discursiva adultocêntrica objetivada por um corpo infantil. De certa forma, esse episódio ilustra como “a história de vida da pessoa é primeiro e acima de tudo uma adaptação aos padrões e critérios tradicionalmente transmitidos de uma geração para outra na sua comunidade” (BENEDICT, 2013, p. 14). Portanto, o corpo infantil que profere discursos racistas nem sempre é aquele que os produz, mas atualiza o neocolonialismo que os reproduz por outras vias, com o mesmo efeito de outrora.

Por fim, a conferência pretendeu estimular a reivindicação da igualdade racial e étnica por parte das crianças, recorrendo a uma suposta manifestação infantil de rua. Para forjar tal protesto, fora do auditório, foram utilizados áudios e encenou-se a entrada de Ousseini Mamadou (no recinto da palestra) vindo desse cenário. Através de “gritos de guerra” como: “—Ninguém é diferente! Ninguém é diferente!”, a encenação ecoava os clamores das crianças, mas procurava despertar, sobretudo, um maior engajamento da sua parte na luta contra o racismo.

Reflexões sobre o racismo a partir da entrevista com Rita Pedro

Após a conferência, um dos autores deste artigo (Autor 2), que desenvolve pesquisa no âmbito da socialização no contexto da educação infantil, realizou uma entrevista com Rita Pedro. Na ocasião, a palestrante afirmou que o seu objetivo era dar às crianças ferramentas essenciais para que pudessem lidar com o problema do racismo diante da sua multiplicidade. Porém, tal multiplicidade não poderia ser tratada, na sua totalidade, durante os 40 minutos destinados à miniconferência. Teve, portanto, de fazer escolhas para que o não dito não fosse tomado como omissão.

O convite para ministrar a miniconferência surgiu pelo fato de Rita Pedro (portuguesa, na faixa etária dos 40 anos, filha de pais portugueses que foram viver na França quando ela era criança) ser formada em filosofia, com mestrado, e trabalhar na educação pré-escolar (mais especificamente com base no pensamento que articula pedagogia e filosofia). Com essa formação (instrumental e conceitual), segundo a conferencista, ela tinha meios para discutir o tema com as crianças (categoria social da infância) na perspectiva das questões ontológicas, metafísicas e éticas, entre outras. Rita Pedro indicou que trabalha mais especificamente na

perspectiva de Walter Cohen e Gilles Deleuze, que tematizam o devir da infância, pois não é o fato de serem crianças que as torna infantis, assim como não é a circunstância de ser adulto que o distancia da infância subjetiva. Desse modo, a “infância” não está limitada a questões cronológicas e/ou geracionais enquanto posição, como acontece com o “adulto”. A categoria “adulto” pode incorporar a “infância” de forma atemporal, isto é, um adulto pode expressar a sua infância em diferentes tempos, assim como as crianças podem expressar maturidade (entendimento e decisão) em diferentes situações. Assim, Rita Pedro explica as três dimensões filosóficas do tempo, quais sejam: o *cronos* (cronológico), o *kairos* (oportunidade) e o *aion* (intensivo/experimental). Essas dimensões orientam a relação que os adultos estabelecem com as crianças como seres diferentes, não para atender às expectativas dos adultos, mas para que as crianças se expressem no tempo intensivo e experimental (*aion*) extensivo aos adultos, como no caso dos pintores e artistas em geral. Essa dinâmica do tempo se manifesta nas creches, pré-escolas e na organização da rotina diária, por exemplo. Por um lado, para os adultos a rotina está pautada no tempo cronológico, com algumas brechas para as oportunidades, ou seja, mais *cronos* e menos *kairos*; por outro, para as crianças, a mesma rotina está inclinada para a experimentação das oportunidades, ou seja, mais *aion* e mais *kairos*.⁵

Uma das dúvidas iniciais da palestrante relacionou-se com a inclusão ou não da história da escravidão na conferência. Diante da incerteza, Rita Pedro se perguntou o quanto esse conteúdo iria atrair o interesse das crianças. Foi talvez por considerar que o assunto não seria chamativo para esse público-alvo que o texto acabou por não ser desenvolvido na ocasião. Na expectativa de expor e explicar o assunto principal – o racismo –, convidou o seu amigo Ousseini Mamadou, uma vez que este já sofrera o racismo e porque o considera um perito sobre esse tema. Contudo, na entrevista não foi explicitado o porquê de Ousseini Mamadou ser considerado perito na questão do racismo, além das questões subjetivas que levantou durante a conferência e do fato de o próprio ser negro. Para dar forma ao conteúdo apresentado, a direção do teatro convidou uma artista –a dramaturga Maria Gil.⁶ Segundo a entrevistada, o Teatro Maria Matos poderia ter proposto uma parceria com um/a antropólogo/a, ou outro/a especialista no tema do racismo, que seria de grande valia, mas a

⁵ Aqui valeria a pena perscrutar a sugestão de Alexandre Fernandez Vaz (2016) que aproxima as brincadeiras infantis, na sua dinâmica social, temporal, experimental e expressiva, com a tragédia grega. Para o autor, a impossibilidade do fazer político (*ação* em termos arendtianos) aproxima a forma e o conteúdo da tragédia grega com as brincadeiras das crianças.

⁶ Atriz que trabalha no Teatro do Silêncio. Atuou na preparação dramaturgica de outras conferências para crianças, que decorreram no mesmo teatro, como a conferência sobre Utopia, na qual participaram algumas das crianças presentes na conferência sobre o racismo.

dramaturgia foi considerada a estratégia mais indicada, tendo em conta a audiência, ou seja, as crianças. Além disso, Rita Pedro afirmou, durante a entrevista, que visitou escolas para reunir perguntas sobre o tema. Esse procedimento vai ao encontro da perspectiva da filosofia que busca diminuir o adultocentrismo na apreensão dos anseios das crianças, ou seja, considera que não podemos compreendê-las a partir daquilo que o adulto pretende que elas sejam.

A motivação para trabalhar a questão do racismo deveu-se ao fato de Rita Pedro ter trabalhado no bairro da Cova da Moura, onde vive uma comunidade expressiva de cabo-verdianos (provenientes de Cabo Verde, antiga colônia portuguesa) ou descendentes de cabo-verdianos. Nesse bairro, além de vicissitudes relacionadas com a qualidade das casas e saneamento básico, têm-se registado problemas de violência e integração social. Segundo Rita Pedro, é frequente que as crianças com ascendência cabo-verdiana, ao ingressarem no primeiro ano escolar, não tenham aproveitamento, ou seja, reprovem. Por ter trabalhado durante seis anos nesse meio, tornou-se sensível às questões relacionadas a crianças com familiares que foram mortos pela polícia, tios desaparecidos e outros que são amiúde vítimas da violência policial. Ao trabalhar com crianças em situação de vulnerabilidade social, Rita Pedro procurou entender como a filosofia poderia ajudá-las a ultrapassar esses obstáculos e como poderia falar dessas questões, tomando um posicionamento crítico. Relatou ainda que as mesmas crianças frequentavam a catequese (sob os auspícios da Igreja Católica), onde se preconizava a condenação do tráfico de drogas, por exemplo, entre outras práticas protagonizadas pelos seus familiares. Portanto, a filosofia, como ferramenta, permite questionar e criticar as ideias propagadas pelos adultos, em especial quando estas são frutos de práticas sociais subalternizantes, preconceituosas e discriminatórias, de acordo com a conferencista.

Essas questões, colocadas no contexto da conferência, permitiriam que as crianças entendessem a manifestação do racismo num contexto mais amplo. Por outro lado, a dramaturgia (forma), da qual se valeu o evento, tornou-se o fio condutor para o diálogo e para a problematização. Foi dessa forma que foram fornecidas ferramentas e uma reflexão crítica para enfrentar o racismo e não apenas para a sua percepção (porque o racismo é anterior à apropriação dessas ferramentas e estas podem ser mobilizadas para o seu enfrentamento).

Assim, tematizar essas questões com as crianças pode torná-las mais sensíveis a perceberem o ato racista, uma vez que algumas delas nunca o sofreram e, quiçá, não reconhecem qualquer forma da sua ocorrência. Não são as crianças as responsáveis por solucionar o problema do racismo, nem a multiplicidade do seu potencial, mas, ao perceberem tal ato, podem enfrentá-lo através de uma reflexão crítica. Por exemplo, podem comunicar a

um adulto a ocorrência de discriminação quando se diminuiu o *Outro* pela sua diferença. No capítulo intitulado “Reflexões sobre Little Rock”, Hannah Arendt (2004) apresenta-nos a análise de um contexto em que uma criança negra é autorizada a frequentar uma escola de “brancos.” Acompanhada pelo amigo do seu pai, para sua proteção, a criança sofre vários exemplos de violência racial ao nível verbal, mas enfrenta as situações. Do mesmo modo, interessa-nos argumentar para esta discussão que não é responsabilidade das crianças encontrar soluções para os problemas criados pelos adultos, mas estas devem ser protegidas, dando-lhes, por exemplo, instrumentos de reflexão crítica sobre o racismo.

Para Rita Pedro, as crianças não tomam como parâmetro a cor da pele ou a origem (uma vez que em Portugal há muitas pessoas oriundas de diversas partes do mundo, em especial das suas ex-colônias, e dos países do chamado Leste Europeu) para diferenciar o *Outro*. No entanto, reproduzem o discurso (verbal e gestual) do adulto – familiares e professores, por exemplo. Quando o discurso racista é proferido pelas crianças de forma autónoma, ou “autêntica”, infere-se uma incorporação manifesta do mundo adulto. Nesse aspecto, Rita Pedro insiste que as crianças não nascem racistas, mas tornam-se racistas através de uma educação que não preconiza os princípios da igualdade numa perspectiva da individualização e do acesso aos deveres do Estado, mas sim valoriza as diferenças dentro dos coletivos na ótica de livre associação (ARENDR, 2004). É possível concluir, a partir da fala de Rita Pedro, que o ambiente familiar e o contexto formativo das crianças podem influenciar a sua percepção sobre o racismo. Um ambiente multicultural, por exemplo, pode ajudar a equalizar a questão das diferenças. No entanto, concordamos com Lehmann (2017, p. 141) quando diz que não podemos ignorar que “multiculturalismo é uma ideia normativa, não uma descrição do estado das coisas [...] invocado e empregado em discussões sobre como o mundo deveria ser organizado ou reorganizado” e que “instituições sociais, notadamente a Educação, inculcam um *habitus* no decorrer de longos períodos, sem que possuam lógica alguma, exceto a lógica da sua perpetuação”.

As perguntas das crianças ao final da conferência reforçaram a pertinência da iniciativa. A forma como foi estruturada pretendeu obter a concentração do público-alvo para que a temática não se tornasse maçadora, ou seja, diante da multiplicidade e complexidade do racismo, foi necessário tomar em atenção o tempo durante o qual as crianças seriam expostas ao tema. O formato da conferência almejou, desse modo, despertar o interesse das crianças, mas também potencializar e ampliar a discussão reflexiva sobre o racismo em ocasiões futuras. Como tal, a pretensão de Rita Pedro e de Ousseini Mamadou não foi esgotar o tema, mas sim alargar a sua discussão a outros âmbitos, mantendo esse público-alvo.

Além de iniciativas como esta conferência, consideramos que é pertinente investir numa formação antirracista e que a escola pode ter um papel fundamental no sentido de não se reproduzir uma sociedade discriminatória (CAVALLEIRO, 2005). Por exemplo, num estudo realizado na região metropolitana de São Paulo, no Brasil, foi registado que os educadores, apesar de identificarem nos livros visões estereotipadas de negros e de mulheres, utilizavam esses materiais acriticamente, tinham uma menor expectativa quanto aos alunos negros e atribuíam a discriminação às famílias e aos próprios negros por se conformarem com a exclusão (SANTOS, 2001). De fato, a existência de um estereótipo negativo relativamente a um grupo social pode influenciar negativamente o seu desempenho (JESUS, 2014). Assim, faz-se necessário contrariar determinadas ideias ou ações, no sentido de que não sejam repetidas, e isso pode ser feito através dos programas letivos. A disciplina de história dada nas escolas, por exemplo, tem, sobretudo, conteúdos que enaltecem os feitos europeus e ignoram amiúde as contribuições das populações de outros continentes. Tal como lembra Wilmo Francisco Junior (2008), o professor/formador pode fornecer elementos da história que incluam também as populações africanas e os seus contributos (inclusivamente para a ciência) ao longo dos séculos. Nesse sentido, e não tirando de vista o cumprimento do que está previsto no currículo escolar, é proveitoso estimular a colaboração entre professores de história africana e de ciências, por exemplo (JUNIOR, 2008). Por outro lado, ainda segundo o autor, a educação antirracista deve concentrar-se mais em abordagens humanistas (sociológicas)⁷ do que em abordagens cognitivistas (que se centram na aprendizagem individual),⁸ nunca se esquecendo da função da escola que deve ser a de preparar o indivíduo para se defender e ser feliz. Em síntese, ser partícipe (atuar) no coletivo social. Do mesmo modo, os espaços pedagógicos e lúdicos, que são, e foram, construídos para ser usufruídos principalmente pelas crianças, têm também um papel fundamental, sobretudo aqueles que tratam aspetos do colonialismo, do contato entre diferentes povos e da subjugação de indivíduos num sistema organizado (MATOS, 2010). Assim, o princípio de uma educação antirracista no presente deve assentar-se no combate a repetições nefastas do passado para que estas não se tornem um legado para as gerações futuras. Mesmo as ações empreendidas por pequenos grupos (élites contextuais) podem estruturar, a longo prazo, normalidades sociais (como acontece com fenômenos como o machismo) que podem germinar na geração seguinte. Se não for assente em bases determinadas, uma educação antirracista torna-se ineficaz enquanto tecnologia social.

⁷ Por exemplo, Celestin Freinet e Paulo Freire (JUNIOR, 2008).

⁸ Por exemplo, Robert Gagné, Vygotsky, Jean Piaget e David Ausubel (JUNIOR, 2008).

Considerações finais

Este artigo partiu de três pressupostos (o racismo existe, não se nasce racista e é preciso apostar numa educação antirracista desde a infância), a partir dos quais se analisou uma conferência dirigida a crianças e uma entrevista com uma palestrante desse evento. Como vimos, o racismo é um fenômeno que pode incorporar-se como experiência individual e coletiva (estrutural) e conduzir à exclusão social e ao sofrimento. É importante, por isso, estar atento, desde a mais tenra idade, a identificar estereótipos e contribuir para a sua eliminação. E isso pode ser feito através das escolas, dos espaços públicos, com carácter pedagógico ou lúdico, e de iniciativas como a conferência analisada neste texto, mas, principalmente, ou especialmente, no contexto familiar como circunstância formativa que fomenta a primeira socialização das crianças.

Como alguns aspectos da discriminação racial estão relacionados com a história do colonialismo e da escravatura, uma das formas de combatê-la poderá ser através dos conteúdos escolares e da forma como estes são transmitidos. Sensibilizar as crianças para esses aspectos contribuirá para formar cidadãos mais vigilantes, mais capazes de lidar com as diferenças e com as adversidades. Para tal, julgamos ser essencial uma articulação entre professores (formadores) de várias áreas disciplinares (da história às ciências, passando pelas artes), que tenha como objetivo a inclusão de diferentes contribuições, chegadas a nós até hoje, provenientes de vários países (e áreas geográficas), nas quais, apesar de práticas culturais muito distintas, encontramos valências significativas para toda a humanidade.

Além disso, o tema da conferência analisada, central tanto na sociedade brasileira como na portuguesa, pode ser introduzido por professores que têm trabalhado sobre outras áreas. Tal como aconteceu, por exemplo, com Rita Pedro, que, apesar de não trabalhar, enquanto professora, com questões sobre “raça”, racismo ou etnia, pesquisou sobre esses temas para a conferência no Teatro Municipal Maria Matos e, após essa experiência, passou a integrá-los nas suas aulas de filosofia, tendo em conta também as vivências dos/as alunos/as. Um deles, estando na África do Sul, visitou a prisão onde Nelson Mandela esteve confinado e trouxe fotografias do local, que serviram de base para o debate sobre discriminação e racismo numa aula.

Contribuir para a eliminação do racismo exige que se denunciem certas práticas, tanto históricas como contemporâneas, que naturalizam e sustentam a sua permanência. É necessário desenvolver atitudes que sejam continuamente antirracistas, pois julgar que isso já não se manifesta, ou não fazer ativamente nada para evitar tais situações, conduz à sua

reprodução e à “manutenção de violências físicas, psicológicas, sociais, económicas e laborais que têm subalternizado pessoas negras e outros grupos étnicos” (JESUS, 2014, p. 34).

As atitudes discriminatórias, sobretudo de brancos contra negros, não devem ser apenas entendidas no âmbito de um contexto histórico de expansão do Ocidente e do colonialismo. Para enfrentar o racismo, como refere Miguel Vale de Almeida (2002, p. 33), é necessário “desfazer o eurocentrismo, mantendo, porém, a consciência de que a pós-colonialidade não se desenvolve numa distância pan-óptica em relação à história: a pós-colonialidade existe como um ‘depois’ – depois de ter sido ‘trabalhada’ pelo colonialismo”. Com efeito, a pós-colonialidade produziu sujeitos que estão para além de determinações conceituais, colocando em xeque o próprio conceito que pretende uma permanente recordação do passado, e no pior sentido, pois pode lembrá-los para que esse conceito persista. E isso se opõe ao que nos ensinou o filósofo Theodor Adorno (2003) em relação a Auschwitz, ou seja, a necessidade de manter viva a memória para que a história não se repita. Em outras palavras, é premente continuar a lembrar que, além da escravidão do “Atlântico Negro” (GILROY, 1995), Auschwitz também produziu uma violência que não deve ser bisada. Devemos ainda estar precavidos para o fato de que o conceito de pós-colonialidade pode conter em si uma certa manutenção de um passado subalternizante. Se assim não fosse, a Europa seria sempre designada como ex-Império Romano; e os Estados Unidos da América seriam nomeados como a pós-colônia da Inglaterra. Ainda assim, consideramos indispensável lembrar para não esquecer e, sempre que possível, ter em conta vários contextos, assim como públicos-alvo.

A negação de que o racismo existe pode ser encontrada ainda, por exemplo, no discurso de algumas elites políticas. De fato, os desenvolvimentos contemporâneos, ao nível dos transportes, das comunicações e dos mercados globais, permitiram, de certa forma, um esbatimento de fronteiras. Contudo, são várias as situações quotidianas que nos demonstram o contrário nas conversas informais, nas escolas, mas também em algumas atuações da polícia, acusada de abusar da sua força relativamente a alguns indivíduos, e nos discursos que se vão alinhando nas propostas dos novos partidos de extrema-direita, a tomar terreno em toda a Europa, e no Brasil com a vitória do Partido Social Liberal (PSL) em 2019, que veem como ameaça os novos imigrantes que chegam todos os dias. Decididamente, não podemos baixar os braços, e acreditamos que a formação reflexiva dirigida para as crianças pode constituir-se como uma importante mediação para a equidade social.

AGRADECIMENTOS: Este artigo apresenta resultados iniciais do projeto de pesquisa intitulado “Teoria crítica para o inconformismo: a não identidade como *telos* das relações étnicas e ‘raciais’” (Chamada CNPq/MCTI/FNDCT nº 18/2021 – UNIVERSAL). O presente trabalho foi realizado com apoio da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

REFERÊNCIAS

ADORNO, T. W. Educação após Auschwitz. *In:* ADORNO, T. W. **Educação e Emancipação**. 3. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

ALMEIDA, M. V. O Atlântico Pardo: Antropologia, pós-colonialismo e o caso “lusófono”. *In:* BASTOS, C.; ALMEIDA, M. V.; FIELDMAN-BIANCO, B. (org.). **Trânsitos coloniais: Diálogos críticos luso-brasileiros**. Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais, 2002.

ARENDT, H. **Responsabilidade e julgamento**. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

AZEVEDO, T. **As elites de cor: Um estudo de ascensão social**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1955.

BANTON, M. **Racial Theories**. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

BENEDICT, R. **Padrões de cultura**. Petrópolis: Vozes, 2013.

CAHEN, M.; MATOS, P. F. Novas perspectivas sobre o luso-tropicalismo. **Portuguese Studies Review**, Ontario, v. 26, n. 1, 2018. Disponível em: <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-02472799/document>. Acesso em: 15 abr. 2021.

CASHMORE, E. **Dictionary of Race and Ethnic Relations**. New York: Routledge, 1996.

CAVALLEIRO, E. S. Discriminação racial e pluralismo em escolas públicas da cidade de São Paulo. *In:* **Educação anti-racista: Caminhos abertos pela Lei Federal n. 10.639/03**. Brasília, DF: Secad/MEC, 2005. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2009/10/me000376.pdf>. Acesso em: 12 mar. 2021.

COHN, C. **Antropologia da criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

FARMER, P. On suffering and structural violence: A view from below. **Daedalus**, Cambridge, v. 125, n. 1, p. 261-283, 1996. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/20027362>. Acesso em: 12 jun. 2021.

FERNANDES, F. **A integração do negro na sociedade de classes**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, v. 2, 1965.

JUNIOR, W. E. F. Educação anti-racista: Reflexões e contribuições possíveis do ensino de ciências e de alguns pensadores. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 14, n. 3, p. 397-416, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ciedu/a/PyFjT66TFDL7jSNfpWCgMGw/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 13 ago. 2021.

- GIDDENS, A. Ethnicity and Race. *In*: GIDDENS, A. **Sociology**. Cambridge: Polity Press, 1989.
- GILROY, P. **The Black Atlantic**: Modernity and double consciousness. London: Verso, 1995.
- GOFFMAN, E. **Estigma**: Notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. Rio de Janeiro: Guanabara, 1988.
- HARRIS, M. **Patterns of race in the Americas**. Nova Iorque: Walker & Company, 1964.
- HASENBALG, C. Entre o mito e os factos: Racismo e relações raciais no Brasil. *In*: MAIO, M. C.; SANTOS, R. V. (org.). **Raça, Ciência e Sociedade**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 1998.
- HONNETH, A. **Luta pelo reconhecimento**: Para uma gramática moral dos conflitos sociais. Lisboa: Edições 70, 2011.
- JESUS, J. Racismo: Processos psicossociais de exclusão. *In*: JESUS, J.; CARVALHO, P.; DIOGO, R.; GRANJO, P. (org.). **O que é racismo?** Lisboa: Escolar Editora, 2014.
- LEHMANN, D. A política do reconhecimento: Teoria e prática. *In*: HITA, M. G. (org.). **Raça, racismo e genética em debates científicos e controvérsias sociais**. Salvador: Edufba, 2017.
- MATOS, P. F. A história e os mitos: Manifestações da ideologia colonial na construção do Portugal dos Pequenitos em Coimbra. *In*: CONGRESSO IBÉRICO DE ESTUDOS AFRICANOS, 7., 2010, Lisboa. **Actas [...]**. Lisboa: Centro de Estudos Internacionais, 2010. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10071/2194>. Acesso em: 4 jan. 2022.
- MATOS, P. F. **The colours of the Empire**: Racialized representations during Portuguese colonialism. Oxford: Berghahn Books, 2013.
- MATOS, P. F. “Raça”, miscigenação e preconceito: Desafios actuais perante a evolução do pensamento social (e racial e nacional) brasileiro. **Portuguese Studies Review**, Ontario, v. 26, n. 1, p. 273-298, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/36340?locale=en>. Acesso em: 15 maio 2021.
- MWEWA, C. M.; OLIVEIRA, P. C. Desafios ao protagonismo feminino para a geração de renda em Laguna-SC: Gênero, bolsa família e serviço social. **Poiésis: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação**, Santa Catarina, v. 7, n. 11, p. 168-181, 2013. Disponível em: <https://portaldeperiodicos.animaeducacao.com.br/index.php/Poiesis/article/view/1636>. Acesso em: 03 jun. 2021.
- MWEWA, C. M.; PINTO, S. M. E.; BISPO, S. A. S. Mediações étnico-raciais no contexto da educação infantil em Três Lagoas/MS: Um estudo de caso. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 18, n. 33, p. 65-82, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zerosais/article/view/1980-4512.2016v18n33p65>. Acesso em: 15 mar. 2021.
- PEDRO, R. Racismo com Rita Pedro: Mini-conferência para miúdas e miúdos curiosos. **Teatro Maria Matos**, Lisboa, 11 nov. 2017. Disponível em: <http://www.teatromariamatos.pt/espetaculo/familias-racismo-com-rita-pedro-mini-conferencia-para-miudas-e-miudos-curiuosos-20171111/>. Acesso em: 15 nov. 2017.

PIERSON, D. **Branços e pretos na Bahia**: Estudo de contacto racial. São Paulo: Editora Nacional, 1971.

SANTOS, I. A. A responsabilidade da escola na eliminação do preconceito racial: Alguns caminhos. *In*: CAVALLEIRO, E. S. (org.). **Racismo e anti-racismo na educação**: Repensando nossa escola. São Paulo: Selo Negro, 2001.

SERRA, C. Introdução: Construção social negativa do outro. *In*: JESUS, J.; CARVALHO, P.; DIOGO, R.; GRANJO, P. (org.). **O que é racismo?** Lisboa: Escolar Editora, 2014.

SILVA, N. V. Cor e o processo de realização sócio-econômica. **Dados: Revista de Ciências Sociais**, Rio de Janeiro, v. 24, n. 3, p. 391-409, 1981. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1cFGWFL5em-Rc7bsVLQC3CfmcoNSRfUt/>. Acesso em: 14 fev. 2021.

SKIDMORE, T. E. **Preto no branco**: Raça e nacionalidade no pensamento brasileiro. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

VAZ, A. F. Corpo, natureza, experiência: Aspectos da crítica romântica em Walter Benjamin. *In*: SOARES, C. L. (org.). **Uma educação pela natureza**: A vida ao ar livre, o corpo e a ordem urbana. Campinas: Autores Associados, 2016.

WADE, P. Raça e etnia na era da ciência genética. *In*: HITA, M. G. (org.). **Raça, racismo e genética em debates científicos e controvérsias sociais**. Salvador: Edufba, 2017.

WIEVIORKA, M. Racisme et exclusion. *In*: WIEVIORKA, M. **L'Exclusion**: l'État des savoirs. Paris: Éditions La Découverte, 1996.

Como referenciar este artigo

MWEWA, C. M.; MATOS, P. F. Formação para uma personalidade antirracista: Porque o racismo não nasce com a criança. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 17, n. esp. 2, p. 1150-1168, jun. 2022. e-ISSN: 1982-5587. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v17iesp.2.16987>

Submetido em: 19/ 01/2022

Revisões requeridas: 21/03/2022

Aprovado em: 03/05/2022

Publicado em: 30/06/2022

Processamento e edição: Editoria Ibero-Americana de Educação.

Revisão, formatação, padronização e tradução.