

A CONSTRUÇÃO DA EXCLUSÃO SOCIAL NAS RELAÇÕES INTERÉTNICAS

Orientações teóricas e de investigação na perspectiva do desenvolvimento

Maria Benedicta Monteiro

Resumo Revê-se neste artigo a literatura sobre o desenvolvimento da categorização, da autocategorização e da identificação étnicas nas crianças à luz, quer dos estudos com grupos nativos e de imigração antiga, socialmente estabilizados, quer dos estudos com grupos nativos e de imigração recente, nomeadamente na Europa. Argumenta-se que as estratégias de interacção intergrupal serão parcialmente distintas nas duas situações, devendo por isso ser tomadas em consideração as orientações adaptativas dos grupos minoritários e de baixo estatuto étnico nos dois contextos, enquanto variáveis moderadoras das avaliações e dos comportamentos intergrupais.

Palavras chave Imigração, relações inter-étnicas nas crianças, autocategorização, identificação étnicas.

O estudo da categorização social, dos preconceitos e das diferentes formas de discriminação que lhes estão associadas, continua a ocupar um lugar central na construção teórica e na investigação sobre as relações intergrupais, desenvolvendo os modelos precursores de Allport (1954), sobre a formação dos preconceitos, de Sherif (1966), sobre a génese e a redução dos conflitos entre grupos, e de Tajfel, sobre a identidade social e as relações intergrupais (Tajfel, 1978a; Tajfel & Turner, 1979).

A contribuição destes cientistas para o entendimento do fenómeno do preconceito foi seguramente marcada pela conjuntura histórica de meados do século XX, e sobretudo pela política de exterminação de minorias na 2.ª guerra mundial e pelo movimento para o reconhecimento dos direitos civis dos negros nos EUA. Nestes contextos, os fenómenos de preconceito e de discriminação que provocaram a atenção destes psicólogos sociais ocorriam em sociedades em que os diferentes grupos coexistiam nos mesmos territórios há décadas, ou mesmo há séculos. Era o caso dos negros e dos brancos nos EUA, na África do Sul ou no Brasil, era o caso dos católicos e dos protestantes na Irlanda do Norte ou o caso dos judeus e dos alemães, franceses, belgas ou holandeses, na Europa, em que os membros dos grupos, em cada nação, partilhavam uma mesma língua ou uma mesma nacionalidade. Porém, lado a lado com estas estruturas de relações entre grupos, caracterizadas por histórias longas de contactos, de conflitos e mesmo de experiências de cooperação funcional, um novo padrão de sociedades multiculturais se desenvolveu na Europa, a partir da década de 50 do século XX, na sequência de

Maria Benedicta Monteiro, Centro de Investigação e de Intervenção Social e Departamento de Psicologia Social e das Organizações do Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa

múltiplas vagas migratórias que persistem até ao presente. Estes movimentos em direcção à Europa tiveram origem, primeiramente, no conturbado processo de descolonização de territórios europeus em África, na Ásia e na América Central e, mais recentemente, nas crises políticas, económicas e militares associadas à extinção da União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (imigração albanesa, curda, chechena, bósnia, kosovar, russa ou ucraniana), e ao rescaldo político-militar dos atentados de 2001 contra instituições estratégicas dos EUA (imigração afegã e paquistanesa).

Estas vagas migratórias geraram nos quinze países da União Europeia, para além de um novo padrão relacional, um novo ponto nas respectivas agendas políticas e sociais — a imigração — com valências múltiplas:

- demográfico-política, traduzida na necessidade de regulamentar novas condições de cidadania, e novos critérios de decisão sobre taxas de imigração e fluxos migratórios;
- económica, obrigando à análise dos custos e benefícios desta alteração da composição dos grupos nacionais;
- educacional, expressa na necessidade de clarificação das políticas educativas de assimilação ou de integração dos mais novos; e
- cultural, abrangendo a definição, num quadro social alargado, dos espaços de expressão comunitária desses grupos e da sua interacção com os grupos nativos.

Esta agenda torna-se ainda mais complicada se percebermos que, no interior de cada um desses grupos imigrados, há subgrupos com diferentes estratégias migratórias: enquanto uns querem permanecer no país de acolhimento e ser assimilados aos cidadãos nativos (*"Le rêve secret de la plupart des migrants, c'est qu'on les prenne pour des enfants du pays"*, como escreve Maalouf, 1998: 55), outros têm a clara intenção de viver e trabalhar durante alguns anos num país europeu, apenas enquanto não puderem reconstituir um novo padrão de vida no seu país natal. Estes, ao contrário dos primeiros, não alimentam qualquer ideia de mudança de nacionalidade, nem querem fazer crer aos filhos que se tornaram, de acordo com o país em que vivem, ingleses, austríacos, alemães ou portugueses. Em ambos os casos, porém, serão estrangeiros num país que não é o seu, e a maioria deles sentir-se-á estrangeira, mesmo quando chega a conseguir obter a cidadania europeia.

A nova ordem social decorrente desta imigração crescente gerou formas de interacção social que exigem um aprofundamento das teorias clássicas das relações entre grupos e o desenvolvimento de estudos que ponham em evidência a especificidade e o significado teórico dessas interacções. Como podemos então caracterizar e explicar as novas formas de interacção a partir das estruturas de relações em que ocorrem? Como é que os grupos dominantes e majoritários percebem e avaliam o que designam por minorias étnicas imigrantes? Qual é o percurso identitário e relacional das crianças na sua nova situação de imigradas? Quais são as estratégias desses grupos minoritários para gerirem as suas identidades complexas?

Nos textos de síntese sobre os preconceitos, os estereótipos e a discriminação das minorias aparece, em geral, pouca informação sobre a formação destas

cognições, atitudes e comportamentos ao longo do desenvolvimento humano. E no entanto, as modalidades de inclusão das crianças imigrantes nas sociedades são também, pelo menos parcialmente, um reflexo das próprias modalidades de inclusão dos adultos que as educam: “A exposição aos estereótipos (raciais) começa muito cedo e persiste ao longo do ciclo de vida em todos os domínios sociais. A cultura transmite os estereótipos raciais aos indivíduos através de múltiplos veículos que incluem os livros de história, a apresentação de exogrupos pelos meios de comunicação social, as redes familiares, as organizações comunitárias e outras interações quotidianas.” (Operario & Fiske, 1998: 42).

Nos parágrafos que se seguem apresentaremos um panorama do tratamento destes problemas pela área da psicologia social do desenvolvimento. Esta área de estudo pretende entender os problemas específicos que as crianças vão encontrar, ao longo do seu desenvolvimento, nas formas de se perceberem a si próprias e aos outros, enquanto membros de categorias sociais e, neste caso mais específico, enquanto membros de categorias étnicas. Nesta perspectiva, para além da referência aos estudos clássicos norte-americanos, focalizar-nos-emos sobre os modos como se constroem, nas sociedades de imigração recente, formas directas e indirectas de inclusão e de exclusão social. Centraremos essa síntese sobre as seguintes três dimensões conceptuais do desenvolvimento humano: a socialização da consciência étnica, o desenvolvimento da identidade étnica e a articulação entre identidade étnica, interação social e discriminação intergrupar.

Antes, porém, de desenvolver estes três temas, torna-se necessário esclarecer o significado do conceito de étnico. Tal como o conceito de raça, o conceito de étnico apresenta uma polissemia notável, no sentido em que, para lá (ou talvez na sequência) do seu significado original, exprime a existência de povos (do grego *ethnos*) ou de grupos humanos diferentes, mas os parâmetros utilizados para estabelecer essa diferença só têm alguma coerência quando se referem a grupos dominados, ou seja, quando constituem uma parte do discurso dominante acerca dos grupos dos quais pretendem diferenciar-se. Nos textos contemporâneos da psicologia social encontramos, assim, os conceitos etnia e étnico para estabelecerem a distinção entre os nacionais de um país e grupos de outras nacionalidades que ali habitam (os turcos na Áustria ou na Holanda, os marroquinos em França, os cabo-verdianos em Portugal ou os paquistaneses em Inglaterra), mas também para designar minorias imigradas que, ou não pertencem à raça caucasóide (é o caso de todos os negróides), ou pertencem, mas constituem uma excepção no interior dessa raça, de acordo com critérios de exclusão não negociáveis, definidos pelos grupos dominantes: o baixo estatuto socioeconómico da generalidade dos membros do grupo (como é o caso dos ciganos), ou esse mesmo estatuto, associado a diferenças linguísticas ou religiosas (como são os casos dos turcos ou dos iranianos na Holanda). O que, seguramente, não se encontra no vocabulário do senso comum ou no da investigação em psicologia social, é a etnia inglesa em Portugal, a etnia francesa na Argélia ou a etnia alemã na Argentina (ainda que comunidades importantes dessas nacionalidades se tenham, de há muito, estabelecido nesses países). Pensamos assim, como outros investigadores em ciências sociais (e.g. Operario & Fiske, 1998), que o

conceito de etnia é uma construção social semântica proposta pelos grupos dominantes ocidentais (cientistas e políticos), que foi reificada, institucionalizada e consensualmente adoptada pelo senso comum, correspondendo a um recorte de certas variações físicas, ideológicas ou comportamentais das comunidades humanas, socialmente dotadas de significado. No entender de Vala (1999: 14), “Estes termos (raça e etnia) pertencem a um processo mais geral de hetero-racialização e de hetero-etnicização de grupos humanos, num contexto de assimetria de poder ou de relações de dominação reais ou imaginadas”.

Assim, dado o carácter ambíguo destes conceitos, mas também a dificuldade de deles prescindir, utilizaremos apenas o conceito de etnia, mas com significado mais inclusivo: independentemente dos critérios de nacionalidade, de origem geográfica, de estatuto social ou de cor da pele, todos os grupos referidos no texto (maioritários ou minoritários) serão designados como etnias.

A socialização da consciência étnica

Categorização étnica

A categorização étnica refere-se às operações de diferenciação das pessoas segundo características socialmente pré-fixadas e ao seu reconhecimento como membros de uma categoria étnica, a partir dessas características. As crianças desenvolvem a capacidade de categorizar estímulos desde muito cedo. A diferenciação e o reconhecimento de categorias de idade e de sexo (Fagan & Singer, 1979), ou de som, de cor e de formas (Small, 1990) foram observadas em crianças entre os 5-6 meses, através do paradigma da habituação, mas a categorização étnica (verbalizada) situa-se entre os 3-5 anos, de acordo com os estudos pioneiros de Horowitz e Horowitz (1938) e de Clark e Clark (1947), sobre a categorização negros/brancos nos EUA, mas também em estudos mais recentes (e.g. Aboud, 1988).

É, pois, por volta dos três anos que uma percentagem significativa de crianças (entre 50% e 75%) consegue identificar e classificar pessoas em termos étnicos dicotómicos (negro/branco). Por volta dos cinco anos, a maioria das crianças (80% a 90%) não comete erros nesta classificação. Verificou-se, no entanto, que intervinham nesta competência certos factores situacionais, como o grau de contacto com membros de outros grupos ou a saliência das diferenças étnicas na situação, que podiam dar lugar a categorizações mais rigorosas. Também outros factores, mas do âmbito do desenvolvimento, como o acesso às competências da reversibilidade e da descentração, podem concorrer para aumentar o rigor das categorizações étnicas: enquanto as crianças de três anos se enganam quando se lhes apresenta a fotografia de uma criança caucasiana com a pele escura, o mesmo não acontece com crianças de 6-7 anos (Ramsey, 1987). A autora explica esta diferença pela menor capacidade de descentração das crianças mais novas, permitindo que a saliência de uma só característica, neste caso a cor da pele, determine a categorização.

Vários autores afirmam que a categorização étnica é acompanhada, ainda que a um nível rudimentar, da percepção do estatuto relativo dos grupos em presença (e.g. Milner, 1983), o que poderia explicar o facto de vários estudos terem observado, em crianças de cinco anos, o desejo de pertença ao seu ou a outro grupo étnico em função do estatuto dos grupos.

Autocategorização étnica

Os modelos de desenvolvimento social da criança fazem uma distinção entre o desenvolvimento da capacidade para categorizar os objectos ou os seres vivos do mundo externo, e a capacidade para se categorizar a si próprio numa ou em várias categorias, e mais especificamente na categoria étnica. Alguns autores preferem, neste caso, falar de auto-identificação. Katz e colaboradores (1975) propuseram um percurso com oito fases para a construção das atitudes étnicas nas crianças (norte-americanas brancas): as fases 1 a 4 (cobrindo o período entre dois e quatro anos) supõem o desenvolvimento da capacidade para diferenciar as categorias branco-negro e o aperfeiçoamento progressivo da utilização desses conceitos, associados já a avaliações socialmente reforçadas; só a partir da fase 6, por volta dos 5 anos, é que as crianças se apoiam nas categorizações nós-eles para fazerem avaliações diferenciadas, com a inclusão de si na categoria nós e a sua exclusão da categoria eles. Em nossa opinião, é nesta fase que é possível reconhecer a presença da auto-identificação.

Milner (1983) e Aboud (1988), no entanto, falam de auto-identificação ligando-a à consciência étnica: "A medida de auto-identificação em termos raciais implicava fotografias de crianças brancas e negras. Perguntava-se às crianças: És parecido com este menino? És parecido com aquele menino? Com que menino te parece mais? Verificou-se que a capacidade de auto-identificação aumentava à medida que aumentava a consciência étnica, e que 71% das crianças (brancas) entre os três e os seis anos escolheram a fotografia correcta." (Milner, 1983: 108).

Ainda segundo Aboud (1988), a autodescrição utilizando, pelo menos, um atributo específico, é o primeiro critério que define a presença da auto-identificação, quer esse atributo se refira à pertença, à aparência ou a um rótulo. O segundo critério é a expressão de uma distintividade em relação a membros de outros grupos, em resposta à pergunta "Quem é que é diferente de ti?". Enfim, o terceiro critério é a permanência temporal e espacial de atributos específicos, independentemente da presença simultânea de outros atributos periféricos, tais como o vestuário ("Quando cresceres, como é que vais ser?", ou "Se te vestires como um chinês, quem és tu?"). A medida desta dimensão da identificação mostra que ela não está solidamente presente senão entre os sete e os nove anos (e.g. Aboud, 1988).

A importância deste percurso de desenvolvimento da autocategorização tem tanto maior importância quanto é já a este nível que se encontram os primeiros sinais bem visíveis de um conflito cognitivo nas crianças das minorias dominadas.

Nos estudos de Clark e Clark (1947) sobre o desenvolvimento da consciência de um si social e a emergência da auto-identificação étnica, um terço das crianças afro-americanas entre os três e os cinco anos escolheram uma boneca branca, em resposta ao pedido: "Podes dar-me a boneca que se parece mais contigo?" Segundo Milner (1983), esta escolha não reflecta uma incapacidade das crianças para identificar as diferenças étnicas e se autocategorizarem, mas antes que "as crianças negras tinham mais consciência do que as crianças brancas das diferenças raciais e do seu significado." (p. 133). Também Milner, em Inglaterra (e.g. 1983), comparou as respostas de autocategorização de crianças paquistanesas, inglesas e indianas, de cinco a oito anos, obtendo uma réplica, e mesmo uma amplificação dos resultados norte-americanos: enquanto a percentagem de respostas correctas foi 100% nas crianças inglesas, essa percentagem desceu para 76% nas crianças indianas e para 52% nas crianças paquistanesas.

Em estudos mais recentes, e com outras populações, tem-se vindo a encontrar este mesmo tipo de erro. Por exemplo, Aboud (e.g. 1988) obteve os mesmos 100% de respostas correctas de autocategorização em crianças canadianas brancas de seis a oito anos, mas em crianças canadianas negras este valor não chegava a 80% aos sete anos, chegando apenas aos 90% entre oito e dez anos. Também no Brasil, Oliveira (1998) estudou a autocategorização de crianças e jovens negros, mulatos e brancos, entre cinco e 15 anos, perguntando-lhes qual era sua cor. Uma vez mais, a percentagem de respostas correctas dos participantes brancos foi 100%, desceu para 57,8% nos participantes mulatos e para 50% nos participantes negros. França e Monteiro (2000), no nordeste do Brasil, encontraram em 238 crianças dos cinco aos dez anos, mas igualmente nos três grupos de idade, percentagens de respostas correctas de autocategorização um pouco diferentes das de Oliveira: apenas 79,1% nas crianças brancas, contra 53,9% nas crianças mulatas e 39,7% nas crianças negras. Para além disso, a segunda categoria indicada pelos mulatos foi a de branco (38,2%) e a segunda categoria indicada pelas crianças negras foi a de mulato (47,6%). As autoras interpretaram estes resultados à luz do conceito de branqueamento (e.g. Carneiro, 1998), que significa a ideologia da valorização da brancura da pele humana. Esta ideologia, descrita por historiadores, antropólogos e sociólogos, foi difundida no fim do século XIX por intelectuais brasileiros, continuando o seu percurso devastador no Brasil: segundo esta ideologia, o escravo negro devia ser substituído pelo imigrante branco, de modo a garantir a travagem das consequências genéticas negativas que a presença de negros produziria na sociedade brasileira, já que "quanto mais claro é um indivíduo, mais belo ele é, e melhor é o seu carácter, bem como a sua capacidade intelectual" (Carneiro, 1998: 25).

Em Portugal, Monteiro (2001) não encontrou esse efeito de branqueamento em crianças do 1.º ciclo de famílias imigrantes das ex-colónias africanas: em escolas primárias de maioria lusa, 83% das crianças brancas categorizaram-se correctamente e o mesmo fizeram 91,7% das crianças mulatas, enquanto as crianças negras só o fizeram em 66,6% dos casos. Estes números extremaram-se em escolas de maioria africana, com 100% das crianças brancas e mulatas a categorizarem-se correctamente, contra somente 50% das crianças negras. Ainda no mesmo estudo, mas

com crianças ciganas também a frequentarem o 1.º ciclo, a quem eram mostradas fotografias de crianças lusas e ciganas, a percentagem de autocategorização correcta foi apenas de 60%.

No seu conjunto, estes resultados, na sua uniformidade, e simultaneamente na sua variabilidade, mostram que, nas crianças que vivem em sociedades multiétnicas:

- A autocategorização étnica é marcada pela posição relativa de dominância que os seus grupos ocupam nessas sociedades: as crianças dos grupos dominantes autocategorizam-se mais correctamente do que as crianças dos grupos dominados, como aliás toda a investigação anterior tem vindo a mostrar.
- A saliência dos grupos étnicos (maioritários ou minoritários) no contexto da interacção, neste caso a escola, pode moderar o efeito do estatuto dos grupos: no contexto em que o grupo dominado é maioritário, a autocategorização dos membros deste grupo torna-se menos correcta do que no contexto em que esse grupo é minoritário, enquanto o contrário se passa com as crianças do grupo dominante.
- O contexto ideológico e as condições de contacto entre os grupos são importantes na categorização étnica de si próprio e dos outros. Os resultados que evidenciam o fenómeno do branqueamento foram apenas encontrados em crianças brasileiras. Estes resultados emergem num contexto histórico-ideológico de valorização absoluta da cor branca em que, precisamente por causa dessa valorização, se acabaram por valorizar também os que provinham da união entre negros e brancos — os mulatos. Tanto esta categoria como esta valorização estavam já presentes na sociedade brasileira do século XIX, em que os mulatos constituíam 78% de todos os homens livres, mas apenas 32% dos escravos. O próprio enunciado da ideologia do branqueamento, não só confirma o lugar especial que os mulatos ocupam naquela sociedade, como acaba por ser uma maneira de promover a mobilidade social e de reduzir as tensões interétnicas: ao terem a expectativa de que os seus filhos se casem com pessoas mais claras, as pessoas negras e mulatas idealizam para os seus descendentes um futuro mais próximo dos brancos, e mais próximo, portanto, de uma identidade também ela mais clara.

Nos EUA, pelo contrário, a ideologia WASP não deixou qualquer espaço intermédio entre os brancos e os outros de cor, e por isso a categoria de mulato nunca se tornou autónoma ou socialmente saliente, o que é atestado pela quase completa ausência de referências a este grupo nos estudos norte-americanos sobre as relações interétnicas. Assim, a clivagem negros-brancos não deixou qualquer outra alternativa aos não-brancos do que a formação de organizações de solidariedade e de movimentos de protesto social, já que o casamento com um branco em nada altera a condição negra dos seus descendentes.

Finalmente, em Portugal, as percentagens elevadíssimas de autocategorização correcta das crianças mulatas, semelhantes às das crianças brancas, indicam que não existe, quer o fenómeno linear de branqueamento, como no Brasil,

associado a estratégias de mobilidade social gradual do mais escuro para o mais claro, quer o fenómeno da estigmatização e do enclausuramento da cor numa categoria fechada, como nos EUA. As crianças mulatas reconhecem e afirmam a sua pertença à categoria mulata, talvez beneficiando assim da comparação com a categoria negra. No entanto, é precisamente para as crianças negras que a aquisição da consciência étnica parece ser mais conflitual, porque ao escolherem predominantemente as alternativas branco e mulato como categorias de pertença estão a sinalizar a consciência da sua condição de exclusão social na sociedade em que estão a crescer.

Desenvolvimento da identidade étnica

“A identidade de uma pessoa não é uma justaposição de pertenças autónomas, não é um *patchwork*, é um desenho sobre uma pele tensa; se uma só das pertenças for tocada, é toda a pessoa que vibra” (Maalouf, 1998: 36). Ao estudar a identidade étnica e o seu desenvolvimento desde a infância, temos bem a consciência desse carácter plural que esta dimensão da identidade social pode adquirir. Porque, se é verdade que vamos acumulando, desde a infância, diversas pertenças categoriais, a saliência destas parece ter, por si só, e nomeadamente nas sociedades de imigração forte, importantes consequências na vida privada e social dos grupos que as integram (Dovidio & Esses, 2001).

Segundo Tajfel (e.g. Tajfel & Turner, 1979), a categorização social e a categorização de si próprio num grupo são o primeiro passo para a construção e a partilha de crenças sobre si próprio, sobre esse grupo e sobre outros grupos. Essas crenças partilhadas tornam-se parte integrante de uma identidade colectiva que suporta a identidade das pessoas desse grupo. A identidade étnica refere-se, mais particularmente, ao sentimento de pertença a um grupo étnico (Liebkind, 1992; 2001), incluindo os aspectos de auto-identificação, de compromisso em relação ao grupo e de partilha de valores e de atitudes a eles associados. No entanto, e ainda segundo Tajfel (1972), a dimensão mais importante da definição de identidade étnica é, para lá da afirmação da pertença a um grupo, a avaliação do significado emocional dessa pertença para uma pessoa. Estas dimensões têm sido medidas em termos de percepção de semelhança entre si e os membros do grupo, de sentimentos de bem-estar ou mesmo de orgulho em pertencer ao grupo e de importância pessoal dessa pertença. Em relação às crianças, a operacionalização do conceito não foi muito diferente, tendo sido utilizada a auto-estima, a percepção de semelhança, as emoções associadas à pertença, o desejo de mudar de grupo ou a fantasia de voltar a nascer noutro grupo (e.g. Aboud, 1988; França & Monteiro, 2000; Phinney *et al.*, 2001). A auto-estima parece ser influenciada pela percepção do valor social dos diferentes grupos numa sociedade, percepção esta determinada pelo consenso social, em cada momento e lugar, sobre o estatuto e o poder relativo desses grupos (Deschamps, 1979). Este consenso social sobre o valor relativo dos grupos, também designado na área dos estudos inter-étnicos por hierarquização étnica (Hagendoorn, 1995), intervém não só a nível

descritivo — como aparece no processo de categorização —, mas sobretudo a nível avaliativo implicado na identidade étnica: as crianças que estão num grupo de estatuto mais elevado percebem que há consistência entre o afecto positivo associado à pertença ao seu grupo e o valor que lhe é atribuído pela sociedade envolvente, devendo essa percepção de consistência contribuir para uma auto-estima mais elevada. Pelo contrário, as crianças que estão incluídas num grupo de estatuto mais baixo, percebem que existe uma inconsistência entre o afecto positivo associado à pertença ao seu grupo e o valor que lhe é atribuído consensualmente pela sociedade envolvente, devendo essa inconsistência contribuir para uma auto-estima menos elevada (Corenblum *et al.*, 1997).

No que diz respeito às emoções mais directamente associadas à pertença ao grupo e ao desejo de mudança, Milner (1983) observou, em crianças asiáticas e das Índias Ocidentais que viviam em Inglaterra, que a resposta à pergunta “gostarias de ser diferente do que és?” reflectia para a maioria delas esse desejo, apesar de se terem autocategorizado correctamente momentos antes. Monteiro (2001) encontrou estes mesmos resultados com crianças ciganas de 6 anos, mas não com as de 10 anos.

Enfim, para a medida de identidade que traduz a fantasia de voltar a nascer num grupo étnico diferente, Milner (1983) verificou que 12% das crianças brancas contra 57% das crianças negras, num grupo de idade entre cinco e dez anos, em Londres, sonhavam voltar a nascer com uma cor diferente. Esta fantasia estava associada, para as crianças negras, a estereótipos culturais do colonialismo: “eles (os negros) são doentes, “não têm uma vida boa”, “as pessoas não se vestem”, “as pessoas são de cor e passam a vida a dançar... não gosto” (*idem*, p. 155-56). O autor refere, por outro lado, outros resultados obtidos por Davey e Norburn (1980), em que a autocategorização étnica foi correcta em 92% de filhos de imigrantes afro-caraíbeños e em 85% de filhos de imigrantes asiáticos. Estas crianças, filhas de imigrantes em Inglaterra, continuavam, no entanto, a responder ao desejo de ser diferente (“Se pudesses ser tu a escolher, o que preferias ser?”), como as crianças dos anos 60: 51% dos primeiros e 55% dos segundos teriam preferido “ser brancos”. Em suma, as crianças são competentes na identificação explícita da sua pertença étnica a partir dos 5 anos, e as etapas dessa identificação seguem de perto o que os modelos clássicos observaram nos adultos: a saliência das pertenças e o seu valor relativo no quadro do consenso social vigente determinam o desenvolvimento das identidades étnicas, tanto das crianças dos grupos dominantes como das crianças dos grupos dominados.

O processo de desenvolvimento da identidade étnica tem sido conceptualizado, como podemos ver pelos estudos que referimos, em termos de uma progressão, desde a fase não-reflexiva e relativamente passiva da infância, passando pela fase mais reflexiva, cognitiva e emocionalmente mais activa e complexa, da adolescência, até à estabilização de uma identidade étnica que pode chegar a ser segura (Phinney, 1989). Todos os modelos de desenvolvimento sublinham, porém, que esta progressão na formação de uma identidade étnica depende, sobretudo, das experiências de socialização na família, na comunidade étnica e na sociedade maioritária.

Apesar deste consenso sobre a importância dos factores de contexto no desenvolvimento da identidade étnica, tem sido prestada muito menor atenção a essas experiências dos grupos imigrantes em relação à sociedade maioritária em que se inserem, e nomeadamente às suas formas de identificação com esse grupo nacional.

Segundo o modelo bidimensional de aculturação (Berry, 1990; 1997), as estratégias de inserção das minorias imigradas passam por duas dimensões independentes: a importância dada à preservação da herança cultural do grupo, independentemente dos aspectos em que se concentre, e a importância dada à adaptação à sociedade em que se inserem. A resposta a estas duas questões define quatro orientações de aculturação: integração, assimilação, separação e marginalização. A integração decorre de uma resposta positiva às duas questões, enquanto a marginalização implica uma resposta negativa a ambas. A resposta positiva à questão da importância da herança cultural e negativa em relação à importância da adaptação à sociedade maioritária define a orientação de separação, enquanto a inversão destas respostas define a orientação de assimilação.

Tajfel (1978b) tinha já enunciado a existência e as consequências destas mesmas estratégias no quadro das questões associadas à identidade étnica. Esta mesma associação foi retomada mais recentemente (Bourhis *et al.*, 1997), podendo assim a identidade étnica e a identidade enquanto membro da nova sociedade de inserção (identidade nacional) serem pensadas como duas dimensões independentes da identidade social dos grupos imigrados, podendo cada uma delas mostrar-se desenvolvida e forte ou subdesenvolvida e fraca. Assim, aqueles que mantêm uma identidade étnica forte e se identificam, simultaneamente, com a sociedade em que se inseriram, terão uma identidade integrada, ou bicultural, enquanto os que mantêm uma identidade étnica forte, mas não se identificam com a cultura da nova sociedade, terão uma identidade separada. As outras combinações incluem a identidade assimilada, daqueles que se identificam fortemente com a sociedade maioritária e não mantêm laços de identificação com o seu grupo étnico, e a identidade marginalizada, que deriva de uma recusa de identificação, tanto com o grupo étnico como com o grupo de inserção.

A investigação tem vindo a confirmar o valor deste modelo bidimensional de aculturação e de gestão da identidade para as populações imigradas.¹ Phinney *et al.* (2001) referem os resultados do “Estudo Internacional Comparativo da Juventude Etno-cultural”,² realizado com adolescentes de imigração recente em quatro países: Finlândia (imigrantes turcos e vietnamitas), Israel (imigrantes da Rússia e da Etiópia), Holanda (imigrantes surinameses de origem índia e turcos) e EUA (imigrantes mexicanos, vietnamitas e arménios). Além do cálculo de índices individuais de identidade nacional e étnica, os autores calcularam quatro índices combinados das duas identidades, que operacionalizaram as quatro orientações de aculturação dos grupos imigrados. Os resultados indicaram, em primeiro lugar, a superioridade absoluta da identidade étnica em relação à identidade nacional, em todos os países. No entanto, essa superioridade foi sensivelmente mais elevada na Holanda e nos EUA do que em Israel e na Finlândia. Os níveis de identidade

nacional também variaram segundo os países de imigração, tendo os mais elevados ocorrido nos EUA, seguidos dos de Israel e dos da Finlândia. Os níveis mais baixos de identidade nacional registaram-se na Holanda. A correlação entre as duas identidades, nestas amostras, foi nula, mas de novo variou em função dos contextos e dos grupos imigrados: na Holanda, a correlação entre as duas identidades foi negativa nos imigrados das Antilhas (que são cidadãos holandeses), indicando a predominância de identidades separadas ou assimiladas. Esta correlação negativa entre as identidades étnica e nacional foi também encontrada nos imigrantes russos em Israel, indicando também a prevalência das identidades separadas e assimiladas. Ao contrário, nos EUA a correlação entre as identidades étnica e nacional foi positiva, mas apenas no grupo mexicano, sugerindo, nesse grupo, a predominância de identidades integradas, de resto expressa na própria autodesignação dos seus membros — mexicanos-americanos. No entanto, a única preditora do nível de auto-estima neste grupo foi a identidade étnica.

Em relação à amostra geral, a análise da relação entre as orientações de aculturação e a adaptação social (avaliada por medidas de avaliação psicológica subjetiva), indicou que os adolescentes com identidades integradas obtinham os resultados mais elevados nas medidas de adaptação social, enquanto os adolescentes com identidades marginalizadas eram os que obtinham valores mais baixos nessas medidas.

Estes resultados replicam os que foram encontrados noutros estudos, confirmando a hipótese do modelo bidimensional de aculturação (Berry, 1990) e do modelo interaccionista (Phinney *et al.*, 2001) de que a orientação e a identidade integradas são o modo mais adaptativo de aculturação e o que promove nos grupos imigrados o máximo de percepções e de sentimentos de bem-estar (Berry & Sam, 1997; LaFromboise *et al.*, 1993; Howard, 1998; Phinney *et al.*, 2001).

Identidade étnica e interacção social

A consciência e a identidade étnicas não se desenvolvem num vácuo; adquirem significado e geram atitudes, emoções e comportamentos em sociedades e contextos de interacção social concretos (Phinney *et al.*, 2001), marcados por sistemas políticos, económicos e educativos, pelos seus meios de comunicação social, por sistemas de crenças e de expectativas sobre a educação das crianças e as suas formas de aculturação (Berry, 1990; Liebkind, 2001) e ainda pelo grau de assimetria de poder e de estatuto relativos das comunidades presentes. No quadro desta assimetria, quando as relações entre grupos estão associadas a sentimentos muito fortes, o atributo central que determina a clivagem intergrupar (a religião, na Irlanda do Norte, ou a “raça”, nos ciganos), aumenta de importância na definição da identidade e dá lugar a atitudes e a comportamentos mais extremos. Por outro lado, a consciência e a identidade étnicas não são estáticas; a aquisição de novas competências cognitivas e emocionais (Aboud, 1998), os novos contextos de interacção e as mudanças nas relações de estatuto ou de poder

entre comunidades étnicas (e.g. Milner, 1983), têm consequências sobre as cognições, as atitudes e os comportamentos.

Uma das primeiras orientações da investigação sobre os preconceitos sociais foi no sentido de compreender quais as suas consequências nas interacções entre os grupos. Bogardus (1928) criou as primeiras escalas de distância social para entender a hierarquia de aceitação-rejeição dos grupos imigrados nos EUA nas duas primeiras décadas do século XX. Pediu a norte-americanos brancos que exprimissem o seu grau de simpatia-antipatia em relação a diferentes grupos imigrados da Europa, e verificou que os ingleses recebiam as atitudes mais favoráveis enquanto os turcos, seguidos de perto pelos negros e pelos mulatos, recebiam as atitudes mais desfavoráveis. Para melhor compreender o significado e as potenciais consequências dessas atitudes, Bogardus perguntou ainda aos participantes que grau de relação admitiriam entre eles próprios e os membros desses grupos, desde “uma relação íntima, como a do casamento” até “a exclusão do país”, passando por “uma relação de colega no mesmo emprego”. A média das respostas de 110 respondentes mostrou, de novo, que os ingleses eram os que poderiam gozar de maior proximidade, enquanto os turcos, de novo seguidos pelos mulatos e negros, eram os que eram colocados a maior distância. No seu livro *Immigration and Race Attitudes*, publicado em 1928, Bogardus insiste na origem experiencial dos preconceitos, seja essa experiência directa — a observação do comportamento de outros ou a interacção com eles — ou indirecta — como as atitudes dos amigos, dos jornais e da rádio sobre os grupos de imigrantes. Tentava assim combinar explicações inatistas com explicações socioestruturais e culturais: “a antipatia em relação ao negro deve-se a diferenças na aparência e forma biológicas, a variações de nível cultural e à propaganda amplamente disseminada... (Essa antipatia) começa frequentemente com o preconceito apanhado na infância com os próprios pais” (p. 37). Assim, os efeitos negativos dos preconceitos sociais, apoiados no critério étnico, eram tão evidentes para os investigadores, nomeadamente nos EUA, que a questão do seu desenvolvimento nas crianças imediatamente acompanhou a investigação sobre os adultos e os jovens. Lasker conduziu o primeiro estudo feito sobre crianças em 1929, através de entrevistas individuais e de grupo com pais, instituições sociais e religiosas, concluindo que, muito antes de entrar na escola, as crianças americanas de imigração antiga já têm o pensamento canalizado para aceitar as atitudes raciais dominantes no seu grupo, de tal modo que a criança média percebe a existência de diferenças exteriores físicas e transforma-as em sinais de diferenças interiores de valor. Posteriormente, outras investigações em sociedades multiétnicas mostraram, primeiro nos EUA e depois na Europa e na Austrália, a existência, a partir dos 4-5 anos, de um padrão sistemático de preferência das crianças de todos os grupos pelas crianças brancas, quer utilizando bonecas, quer fotografias, quer cenas de família, de bairro ou de escola. Estas preferências tinham como alvo a escolha de uma amigo, de um irmão adoptivo, de um colega para brincar ou para trabalhar, traduzindo intensidades gradativas de intimidade nas relações com crianças de outras etnias (e.g. Aboud, 1998). Este padrão de atitudes mostrou ser forte e relativamente estável entre os 5 e os 8 anos. A partir dessa idade, uma grande parte dos

investigadores verificou a existência de um declínio nas preferências etnocêntricas das crianças brancas e um progressivo aumento deste etnocentrismo nas crianças das etnias minoritárias/ dominadas. A partir dos 12 anos o grau de etnocentrismo parece estabilizar (Wilson, 1963), sofrendo apenas alterações significativas em contextos interactivos de conflito ou de competição intergrupar.

O percurso que acabámos de descrever não é homogêneo ou consensual, segundo os investigadores. Mas a importância da sua variabilidade é precisamente a de compreender quais são os factores que explicam as partes uniformes do fenómeno e quais os que explicam a sua variação. Entre estes, a psicologia social do desenvolvimento tem privilegiado os factores culturais, os factores estruturais e os factores situacionais.

Os factores culturais

“Quando o racismo se enraizou na cultura maioritária, quando invadiu as suas instituições, a sua língua, as suas interações sociais e as suas produções culturais, quando o racismo entrou na própria fábrica da cultura, então o simples processo pelo qual a cultura é transmitida de geração em geração — o processo de socialização — torna-se o ‘determinante’ mais importante do preconceito” (Milner, 1983: 75). Esta socialização seria tanto mais importante quanto as atitudes de discriminação étnica se contam entre as atitudes políticas mais duradouras e imutáveis ao longo da vida (Converse & Markus, 1979; Sears, 1983). Durante muitos anos, os investigadores americanos mantiveram a crença de que, abolida a escravatura e a segregação racial, o preconceito contra os negros desapareceria progressivamente com o tempo. De facto, ao longo dos anos, as sucessivas gerações de americanos brancos foram exibindo preconceitos raciais explícitos mais atenuados (Schuman *et al.*, 1985; Firebaugh & Davis, 1988), mas o grau de discriminação interétnica nos EUA continua a mostrar-se, pelo menos, polémico, insistindo os negros que são mais discriminados e que têm menos oportunidades sociais a todos os níveis do que o que os brancos afirmam (Bobo *et al.*, 1994).

Vejamos, entretanto, como foi estudado o processo de socialização dos preconceitos étnicos nas crianças. Nas culturas europeia e norte-americana, os sinais da presença de preconceitos étnicos que poderiam ter sido transmitidos às crianças foram observados em três espaços de socialização privilegiados: a literatura infantil e a televisão, a família e a escola.

Na literatura infantil e na televisão encontraram-se, quer a ausência, quer a desvalorização estereotípica de membros de grupos étnicos minoritários/ dominados em relação aos personagens do grupo maioritário branco. Essa desvalorização traduzia-se num certo número de opções associadas ao uso de estereótipos étnicos: a atribuição preferencial de características negativas a personagens desses grupos, a utilização de membros desses grupos para o desempenho de papéis negativos, ou em posições subordinadas (veja-se, por exemplo, o Tintim no Congo, de Hergé). Os modelos de desenvolvimento da identidade étnica sugerem, de facto, que a desvalorização do endogrupo não tem apenas como resultado a

autodesvalorização: Phinney (1989) verificou que a exposição de crianças a estereótipos negativos sobre o seu grupo estava na base de sentimentos conflituais em relação à sua pertença étnica. Por outro lado, os observatórios de diversos países sobre os conteúdos dos programas televisivos têm vindo a confirmar a presença mais frequente de membros dos grupos imigrados de baixo estatuto socioeconómico do que de membros do grupo maioritário nacional em interações violentas e em papéis desviantes ou de estatuto económico baixo. Nos livros escolares, como os de história ou de geografia, verificou-se também que, se bem que os textos já não estejam organizados, como até aos anos 60, em volta dos impérios coloniais europeus e das suas “vitórias”, persiste uma perspectiva eurocêntrica e nacionalista da história universal, que relega para um pano de fundo, ou simplesmente ignora, as contribuições de outros grupos para o percurso da sua história.

A socialização parental (Bernal *et al.*, 1990) e comunitária da identidade étnica (Rosenthal & Hrynevich, 1985) e da formação de estereótipos étnicos (Aboud & Doyle, 1996) desempenha um papel importante no conteúdo e no significado que as crianças e os jovens atribuem à sua pertença étnica. No entanto, mais uma vez, essa influência depende de outros factores, como a pressão envolvente para uma rápida assimilação: os pais que se mostram mais dispostos a assimilar-se à sociedade dominante conseguem menos motivar os filhos para o sucesso escolar do que os pais que sublinham a importância da herança cultural do grupo no âmbito da respectiva comunidade étnica (*e.g.* Portes & Rumbaut, 1990). A identidade separada, enquanto lealdade ao seu grupo étnico, mais do que a identidade assimilada, estaria neste caso a promover uma melhor adaptação escolar (Olneck, 1995). Também Maurício (2002), em Portugal, encontrou apenas uma associação positiva entre, tanto a identidade étnica como a identidade nacional, e o sucesso escolar de adolescentes cabo-verdianos nos 7.º, 8.º e 9.º anos de escolaridade, que era mais elevado do que o dos adolescentes com identidade integrada. Phinney e colaboradores (2001) propõem a utilidade do seu modelo interaccionista para explicar esta inconsistência de resultados: o processo de adaptação a uma nova sociedade envolveria transacções de comunicação intrincadas, em que os imigrados tentam dar sentido às suas expectativas e às expectativas dos outros nesta situação. Assim, o grau de congruência das expectativas endo e exgrupais seria moderador dos efeitos da(s) identidade(s) sobre as diversas formas de adaptação social.

Os factores estruturais

No âmbito da teoria da identidade social e das relações intergrupais (Tajfel, 1978a; 1982), o grau de simetria de poder dos grupos numa interacção foi reconhecido como o factor mais poderoso na determinação das atitudes e nos comportamentos dos adultos numa dada situação (Tajfel & Turner, 1979; Sachdev & Bouhis, 1991). De acordo com a teoria, o processo de categorização social, ou seja, o processo de repartição das pessoas em categorias em função de múltiplos critérios (de que a categorização étnica seria uma dimensão), e a sua reificação, a par da procura de uma

identidade social positiva a partir dessas categorias de pertença, explicam as atitudes e os comportamentos de preferência e de beneficiação das pessoas que pertencem à mesma categoria, em detrimento das que pertencem a outras. Foi o que Tajfel e Jahoda (1966) verificaram em crianças de 6-7 anos, em relação à categoria nacionalidade, e o que Sherif (*e.g.* Sherif, 1966) verificou em crianças de 11 anos, a partir de uma categorização simples das crianças em dois grupos. Mas será que a existência passiva de uma categoria é suficiente, ou será necessário que ela sirva para alguma coisa, que seja utilizada para diferenciar os seus membros de uma outra, que ela se torne parte integrante da estrutura de relações percebida pelas crianças? Recentemente, Bigler (Bigler *et al.*, 1997) verificou a importância do carácter funcional de uma categoria (a cor azul ou amarela de camisolas distribuídas pelas crianças) nas relações na escola entre crianças entre 6 e 9 anos: quando os professores utilizaram essa categoria nas actividades escolares, ao longo das quatro semanas de duração do estudo ("Oçam lá vocês, os azuis!"), observaram-se enviezamentos sistemáticos de favoritismo endogrupal, em contraste com a condição de controlo em que a categoria cor nunca foi utilizada pelos professores, apesar de as mesmas camisolas azuis e amarelas terem sido distribuídas às crianças durante o estudo.

A introdução de uma assimetria de poder ou de estatuto nessas categorizações modifica, no entanto, o padrão das respostas: na ausência de qualquer conflito ou competição, enquanto os membros do grupo de estatuto superior continuam a preferir ou a beneficiar o seu grupo, os membros do grupo de estatuto inferior preferem ou beneficiam, também eles, os membros do grupo superior (*e.g.* Turner & Brown, 1978; Brown, 1995). Segundo a teoria da identidade social, essa assimetria de comportamentos é um dos modos possíveis de resposta à forma como os grupos compreendem a estrutura de relações entre os grupos e os seus condicionantes situacionais. Se essa estrutura é percebida como assimétrica, mas para além disso também é percebida como legítima ("nesta dimensão de comparação reconhecemos que os dois grupos não têm a mesma competência") e como estável ("é pouco provável que esta situação se venha a alterar"), então o resultado das comparações que os grupos estabelecem vão no sentido de reconhecer ao grupo superior, de modo consensual, a sua superioridade, e torna-se compreensível a consequente atribuição da maior parte dos benefícios, desde que eles estejam relacionados com o critério de categorização dos grupos. Se, pelo contrário, o grupo inferior julga que a estrutura assimétrica da relação é ilegítima e instável, obter-se-ão respostas de autofavoritismo, em detrimento dos benefícios para o grupo de estatuto superior (Ellemers, 1993). A manutenção de uma identidade social positiva seria, em qualquer dos casos, a bússola das representações cognitivas que orienta as avaliações e os comportamentos.

Em relação às crianças, e mais particularmente no quadro das relações interétnicas, que apresentam uma estrutura assimétrica de estatuto, tem-se verificado que os resultados acompanham de perto os dos adultos: a preferência, mas também o favoritismo endogrupal, dos grupos branco e negro, foi observada em muitos estudos, em crianças a partir dos 4-5 anos. No entanto, a replicação desses estudos pioneiros nos anos mais recentes tem vindo a mostrar uma mudança nas

preferências das crianças negras, que aumentam em relação ao seu grupo, mas não nas preferências das crianças brancas, que continuam a preferir e a beneficiar sistematicamente as crianças do seu grupo (para uma revisão, ver Brown, 1995, e Aboud, 1998).

Os factores situacionais

As crianças que crescem em sociedades multi-étnicas têm que enfrentar a tarefa de construção de uma definição de si próprias que se acelerará tanto mais quanto mais oportunidades de comparação, mais necessidade de adaptação e mais ocasiões de contacto existirem. As situações que favorecem essas comparações ou que envolvem questões ligadas a necessidades de adaptação são múltiplas. Referiremos aqui apenas duas dessas variáveis situacionais, pelo impacte potencial que podem ter nas políticas educativas: a dimensão relativa das etnias em interacção e a existência de componentes activas de educação multicultural nas escolas.

A importância da dimensão relativa dos grupos para o favoritismo endogrupal e para a percepção de semelhança entre os membros no interior de cada um dos grupos (que poderiam constituir duas vias igualmente eficazes para proteger ou conseguir uma identidade étnica positiva), foi estudada tanto em adultos como em crianças. Kinket e Verkuyten (1999), na Holanda, verificaram, em escolas de 1.º ciclo frequentadas por crianças holandesas e turcas, que a relação positiva entre identidade étnica e favoritismo endogrupal ocorria nas crianças holandesas apenas nas turmas em que estas eram minoritárias, mas que ocorria nas crianças turcas independentemente da dimensão relativa dos grupos. Também Hutnik (*e.g.* Hutnik, 1991) já tinha verificado, nestas mesmas populações infantis, que quando o número de crianças turcas nas turmas era maior, as crianças turcas aumentavam o seu grau de identificação com o seu grupo étnico, embora não apresentassem aumento de comportamentos de favoritismo endogrupal. Monteiro (2001), ao contrário, verificou que, quando o número de crianças de origem africana era maioritário em relação ao número de crianças de origem portuguesa, essas crianças reduziam a sua identificação étnica em relação à situação em que eram minoritárias, e não encontraram relação entre essa identificação e o grau de preferência pelo seu grupo. Assim, no seu conjunto, estes três estudos sugerem que, para compreender as variações dos resultados quando se adopta como variável a dimensão relativa dos grupos em contacto, será necessário fazer intervir outros factores, como propõe Verkuyten (2000): a história dos grupos imigrados no seu país de origem, enquanto fonte de identidades étnicas mais ou menos positivas; a dimensão da socialização étnica na família e na comunidade imigrada, ou seja, as crenças e os valores dos adultos acerca das relações que a comunidade deve estabelecer com a sociedade que os recebe (assimilação, isolamento, separação); e o grau de congruência entre o discurso e as expectativas da família e o discurso e as expectativas da escola em relação às crianças (Bronfenbrenner, 1979).

O segundo factor que queremos referir é o da importância da educação multicultural na escola. Essa orientação constitui-se como dimensão normativa, e por isso mesmo com guia das cognições, das emoções e dos comportamentos, tanto dos agentes educativos como das crianças. A “educação multicultural” pode ter significados diferentes e manifestar-se por formas diferentes, mas o modelo normativo mais adoptado é o que assume a existência de uma assimetria de poder (quem controla as leis e as instituições) e de estatuto (quem tem mais prestígio, ou melhores oportunidades económicas e sociais) entre as pessoas de origem nacional e as pessoas dos grupos imigrados, e tem como objectivo o desenvolvimento da compreensão e da aceitação da diversidade dos grupos humanos e da sua especificidade cultural, bem como o estabelecimento de relações positivas entre esses grupos, de modo a prevenir e a erradicar o racismo e a discriminação social dos grupos imigrados sem poder. Na sua forma mais extrema, a educação multicultural advoga uma maior atenção e um tratamento especial dos grupos étnicos minoritários na escola, com incidência no respeito e na protecção das línguas maternas, das crenças e práticas religiosas e de outros hábitos que integram a cultura dos grupos. A literatura europeia no domínio da psicologia social do desenvolvimento não apresenta ainda estudos que permitam saber qual o grau de adesão das maiorias e das minorias a este movimento de política educativa, que já se encontra formalizado nos países da União Europeia (Martinello, 1998). Nos EUA existem alguns estudos (Citrin *et al.*, 1996; Sears *et al.*, 1998) que apresentam informação algo contraditória: a diversidade étnica é positivamente valorizada, mas se puder escolher, a grande maioria nos três principais grupos populacionais (anglo-americanos, afro-americanos e hispano-americanos) prefere auto-identificar-se, em primeiro lugar, apenas como americana, e não como qualquer outra categoria étnica, linguística ou religiosa, e deseja ser vista pelos outros em geral apenas como americana. Os hispano-americanos divergem, no entanto, dos outros grupos, na defesa da educação bilingue e na crítica à falta de políticas sociais de apoio aos imigrantes. Estes dados fazem supor que a adesão à política de educação multicultural nos EUA não é de modo algum consensual, nem entre a maioria, nem entre as minorias (*e.g.* Sears, 1998).

A educação multicultural prossegue, entretanto, na tradição da hipótese do contacto de Allport (1954), do modelo da interdependência de Sherif (1966), da hipótese da individuação de Brewer e Miller (1984) e na do modelo cognitivista da identidade endogrupal comum de Gaertner *et al.* (1993), numa orientação em que se espera que a norma da igualdade de valor e de dignidade das diferentes etnias seja interiorizada, que a categorização étnica se esbata a favor da dimensão individual, que a introdução de novas categorizações supra-ordenadas — a de alunos da mesma turma ou da mesma escola — retire o peso das categorias étnicas, e que a censura e as punições associadas à expressão de preconceitos e à manifestação de comportamentos de discriminação na base étnica, condicionem as interações racistas.

Na Europa, Kinket e Verkuyten (1999) utilizaram questões sobre a existência

de um curriculum multicultural na escola ("Durante as aulas, fala-se dos hábitos das pessoas de países diferentes?") e sobre a existência de dispositivos normativos contra a discriminação interétnica ("Imagina que um dos teus colegas é incomodado por ser de outro país. O que é que o professor faz?"), para analisar o seu impacto na discriminação intergrupal, em 19 escolas primárias da Holanda. Os resultados mostraram que ambos os factores tinham consequências sobre a avaliação do endogrupo e do exogrupo: a existência de aulas sobre as diferenças culturais dos grupos étnicos contribuía para que as crianças turcas avaliassem mais favoravelmente as crianças holandesas, e a intervenção normativa dos professores era preditora de uma avaliação mais favorável do exogrupo, mas não do seu grupo, por parte de ambas as etnias.

Algumas dimensões do contexto parecem, assim, poder ser utilizadas para mitigar a exclusão étnica na escola, ainda que, como Fiske (1993) sublinha, não possamos subestimar a potência histórica e ideológica de certos estigmas, como o que ameaça os grupos de origem africana.

Notas

- 1 E também para populações da mesma nacionalidade em regime de federação de estados ou províncias, utilizando os conceitos de identidade nacional e regional (Ros *et al.*, 2000).
- 2 International Comparative Study of Ethnocultural Youth (ICSEY), 2001.

Referências

- Aboud, F. E. (1988). *Children and prejudice*. Oxford: Basil Blackwell.
- Aboud, F. E. (1998). *Health psychology in global perspective*. Londres: Sage Publications.
- Aboud, F. E., & Doyle, A. B. (1996). Does talk of race foster prejudice or tolerance in children? *Canadian Journal of Behavioural Science*, 28 (3), 161-170.
- Allport, G. W. (1954). *The nature of prejudice*. Cambridge, MA: Addison-Wesley.
- Bernal, S., Knight, G., Garza, C., & Cota, M. (1990). The development of ethnic identity in Mexican-American children. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 12, 3-24.
- Berry, J. (1990). Psychology of acculturation. In J. Berman (Ed.), *Nebraska symposium on motivation*, vol. 37, pp. 201-234. Lincoln, NE: University of Nebraska Press.
- Berry, J. (1997). Immigration, acculturation and adaptation. *Applied Psychology: An International Review*, 46, 5-68.
- Berry, J., & Sam, D. (1997). Acculturation and adaptation. In J. Berry, M. Segall & C. Kagitcibasi (Eds.), *Handbook of cross-cultural psychology. Social behavior and applications* (vol. 3, pp. 291-326). Boston: Allyn & Bacon.

- Bigler, R. S., Jones, L. C., & Lobliner, D. B. (1997). Social categorization and the formation of intergroup attitudes in children. *Child Development*, 68 (3), 530-543.
- Bobo, L., Zubrinsky, C. L., Johnson, J. H., Jr., & Oliver, M. L. (1994). Public opinion before and after a spring of discontent. In M. Baldassare (Ed.), *The Los Angeles riots: Lessons for the urban future* (pp. 103-134). Boulder, CO: Westview.
- Bogardus, E. S. (1928). *Immigration and race attitudes*. Boston: Heath.
- Bourhis, R. Y., Moise, L. C., Perreault, S., & Senecal, S. (1997). Towards an interactive acculturation model: A social psychological approach. *International Journal of Psychology*, 32, 369-386.
- Brewer, M. B., & Miller, N. (1984). Beyond the contact hypothesis: Theoretical perspectives on desegregation. In N. Miller & M. B. Brewer (Eds.), *Groups in contact: The psychology of desegregation* (pp. 281-302). San Diego, CA: Academic Press.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Brown, R. (1995). *Prejudice: Its social psychology*. Oxford: Blackwell Publishers.
- Carneiro, M. L. T. (1998). *O racismo na história do Brasil: mito e realidade* (7.^a ed.), São Paulo: Ática.
- Citrin, J., Sears, D. O., Muste, C., & Wong, C. (1996). *Multiculturalism versus liberalism in mass opinion: Normative consensus or group conflict?* Manuscrito não publicado, Berkeley, University of California.
- Clark, K. B., & Clark, M. P. (1947). Racial identifications and preference in Negro children. In H. Proshansky & B. Seidenberg (Eds.), *Basic studies in Social Psychology*. Nova Iorque: Holt, Rinehart & Winston.
- Converse, P. E., & Markus, G. B. (1979). Plus ça change... The new CPS election study panel. *American Political Science Review*, 73, 32-49.
- Corenblum, B., Annis, R. C., & Tanaka, J. S. (1997). Influence of cognitive development, self-competency and teacher evaluations on the development of children's racial identity. *International Journal of Behavioral Development*, 20 (2), 269-286.
- Davey, A. G., & Norburn, M. V. (1980). Ethnic awareness and ethnic differentiation amongst primary school children. *New Community*, 8 (1 / 2), 51-60.
- Deschamps, J. C. (1979). L'identité sociale et les rapports de domination. *Revue Suisse de Sociologie*, 6, 111-122.
- Dovidio, J. F., & Esses, V. M. (2001). Immigrants and immigration: Advancing the psychological perspective. *Journal of Social Issues: Immigrants and Immigration*, 57 (3), 375-387.
- Ellemers, N. (1993). The influence of socio-structural variables on identity management strategies. *European Review of Social Psychology*, 4, 27-57. Chichester: Wiley.
- Fagan, J. F., & Singer, L. T. (1979). The role of simple feature-differences in infants' recognition of faces. *Infant Behavior and Development*, 2, 39-45.
- Firebaugh, G., & Davis, K. E. (1988). Trends in anti-black prejudice, 1972-1984: Region and cohort effects. *American Journal of Sociology*, 94, 251-272.
- Fiske, S. T. (1993). Controlling other people: The impact of power on stereotyping. *American Psychologist*, 48, 621-628.
- França, D., & Monteiro, M. B. (2000). *Identidade racial e preferência em crianças brasileiras de*

- 5 a 10 anos. Comunicação apresentada ao II Congresso Hispano-Português de Psicologia. Santiago de Compostela.
- Gaertner, S., & Dovidio, J. F. (2000). *Reducing intergroup bias: The common ingroup identity model*. Nova Iorque: Psychology Press.
- Hagendoorn, L. (1995). Intergroup bias in multiple group systems: The perception of ethnic hierarchies. In W. Stroebe & M. Hewstone (Eds.), *European Review of Social Psychology*, (Vol. 6, pp. 199-228). Londres: Wiley.
- Horowitz, E. L., & Horowitz, R. E. (1938). Development of social attitudes in children. *Sociometry*, 1, 307-338.
- Howard, R. (1998). Being Canadian: Citizenship in Canada. *Citizenship Studies*, 2, 133-152.
- Hutnik, N. (1991). *Ethnic minority identity: A social psychological perspective*. Oxford: Clarendon Press.
- Katz, P. A., Sohn, M., & Zalk, S. R. (1975). Perceptual concomitants of racial attitudes in urban grade school children. *Developmental Psychology*, 11, 135-144.
- Kinket, B., & Verkuyten, M. (1999). Intergroup evaluation and social context: A multilevel approach. *European Journal of Social Psychology*, 29, 219-237.
- LaFromboise, T., Coleman, H., & Gerton, J. (1993). Psychological impact of bi-culturalism: Evidence and theory. *Psychological Bulletin*, 114, 395-412.
- Lasker, B. (1929). *Race attitudes in children*. Nova Iorque: Holt.
- Liebkind, K. (1992). Ethnic identity: Challenging the boundaries of social psychology. In G. Breakwell (Ed.), *Social psychology of identity and the self-concept* (pp. 147-185). Londres: Academic Press.
- Liebkind, K. (2001). Acculturation. In R. Brown & S. Gaertner (Eds.), *Blackwell handbook of social psychology: Intergroup processes* (pp. 386-406). Oxford, UK: Blackwell.
- Maalouf, A. (1998). *Identités meurtrières*. Paris: Grasset.
- Martinello, M. (1998). *Multicultural policies and the state: A comparison of two European societies*. European Research Centre on Migration and Ethnic Studies. Holanda: Utrecht University.
- Maurício, I. (2002). *Adolescentes Luso-caboverdianos em Portugal: Níveis de identidade nacional e étnica e integração social*. Dissertação de Mestrado. Lisboa: Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa (ISCTE).
- Milner, D. (1983). *Children and race: Ten years on*. Londres: Ward Lock Educational.
- Monteiro, M. B. (2001). *Relações intergrupais assimétricas e discriminação étnica nas crianças*. Manuscrito não publicado. Lisboa. Centro de Investigação e de Intervenção Social.
- Oliveira, I. (1998). *As desigualdades sociais vistas pelas crianças e pelos jovens*. Tese de doutoramento. São Paulo: Universidade de São Paulo (USP).
- Olneck, M. R. (1995). Immigrants and education. In J. A. Banks & C. A. M. Banks (Eds.), *Handbook of research on multicultural education* (pp. 310-327). Nova Iorque: MacMillan.
- Operario, D., & Fiske, S. T. (1998). Racism equals power plus prejudice: A social psychological equation for racial oppression. In J. L. Eberhardt & S. T. Fiske, (Eds.), *Confronting racism: The problem and the response*. Londres: Sage Publications.

- Phinney, J. (1989). Stages of ethnic identity development in minority group adolescents. *Journal of Early Adolescence*, 9, 34-49.
- Phinney, J., Horenczyk, G., Liebkind, K., & Vedder, P. (2001). Ethnic identity, immigration and well-being: An interactional perspective. *Journal of Social Issues: Immigrants and Immigration*, 57 (3), 493-510.
- Portes, A., & Rumbaut, R. G. (1990). *Immigrant America: A portrait*. Berkeley and Los Angeles, CA: University of California Press.
- Ramsey, P. G. (1987). *Teaching and learning in a diverse world: Multicultural education for young children*. Nova Iorque: Teachers College.
- Ros, M., Huici, C., & Gómez, A. (2000). Comparative identity, category salience and intergroup relations. In D. Capozza & R. Brown, (Eds.), *Social identity processes: Trends in theory and research*. Londres: Sage Publications.
- Rosenthal, D., & Hrynevich, C. (1985). Ethnicity and ethnic identity: A comparative study of Greek, Italian and Anglo-Australian adolescents. *International Journal of Psychology*, 20, 723-742.
- Sachdev, I., & Bourhis, R. Y. (1991). Power and status differentials in minority and majority group relations. *European Journal of Social Psychology*, 21, 1-24.
- Schuman, H., Steeth, C., & Bobo, L. (1985). *Racial attitudes in America: Trends and interpretations*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Sears, D. O. (1983). The persistence of early political predispositions: The roles of attitude object and life stage. In L. Wheeler & P. Shaver (Eds.), *Review of Personality and Social Psychology*, (vol. 4, pp. 79-116). Beverly Hills, CA: Sage Publications.
- Sears, D. O. (1998). Racism and politics in the USA. In J. L. Eberhardt & S. T. Fiske (Eds.), *Confronting racism: The problem and the response*. Londres: Sage Publications.
- Sears, D. O., Citrin, J., Cheleden, S. V., & van Laar, C. (1998). Cultural diversity and multicultural politics: Is ethnic balkanisation psychologically inevitable? In D. Prentice & D. Miller (Eds.), *Cultural divides*. Nova Iorque: Russell Sage Foundation.
- Sherif, M. (1966). *Group conflict and co-operation: Their social psychology*. Londres: Routledge & Kegan Paul.
- Small, Y. (1990). *Cognitive development*. Nova Iorque: Harcourt Brace Jovanovich.
- Tajfel, H. (1972). La catégorisation sociale. In S. Moscovici (Ed.), *Introduction à la Psychologie Sociale*. Paris: Larousse.
- Tajfel, H. (1978a). *Differentiation between social groups: Studies in the social psychology of intergroup relations*. Londres: Academic Press.
- Tajfel, H. (1978b). *The social psychology of minorities*. London: Londres School of Economics, Minority Rights Group.
- Tajfel, H. (1982). *Social identity and intergroup relations*. Londres: Cambridge University Press.
- Tajfel, H., & Jahoda, G. (1966). Development in children of concepts and attitudes about their own and other nations: A cross national study. *Proceedings of the XVIIIth International Congress of Psychology*. Moscovo: Symposium 36, 17-33.
- Tajfel, H., & Turner, J. C. (1979). An integrative theory of intergroup conflict. In W. G. Austin & S. Worchel (Eds.), *The social psychology of intergroup relations*. Monterey, CA: Brooks Cole.

- Turner, J. C., & Brown, R. J. (1978). Social status, cognitive alternatives and intergroup relations. In H. Tajfel (Ed.), *Differentiation between social groups: Studies in the social psychology of intergroup relations*. Londres: Academic Press.
- Vala, J. (1999). Introdução. In J. Vala, R. Brito & D. Lopes (Orgs.), *Expressões dos racismos em Portugal* (pp. 9-29). Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais.
- Verkuyten, M. (2000). The benefits to social psychology for studying ethnic minorities. *European Bulletin of Social Psychology*, 12, 5-21.
- Wilson, W. C. (1963). Development of ethnic attitudes in adolescence. *Child Development*, 34, 247-256.

The construction of social exclusion in inter-ethnic relations: theoretics and research orientations in a development perspective (abstract) In this article a review is presented of children's development of ethnic categorisation, self-categorisation and group identification both in research on native *vs.* long settled non-native low-status minorities and in research on native *vs.* recent immigrant low status minorities. It is argued that intergroup interaction attitudes and behavioural strategies will be partially distinct in these two conditions and consequently that minority adjustment orientations should play a mediator role between groups' relative positions and intergroup attitudes and behaviours.