

INFLUÊNCIA FAMILIAR E A MOBILIDADE EDUCACIONAL DE PÓS-GRADUANDOS NEGROS

FAMILY INFLUENCE AND EDUCATIONAL MOBILITY OF BLACK GRADUATE STUDENTS

Marcos Antonio Batista da Silva* , Bader Burihan Sawaia**

* **Universidade de Coimbra- Centro de Estudos Sociais (CES);**

****Pontifícia Universidade Católica de São Paulo;**

marcos.psico@yahoo.com.br; bsawaia13@gmail.com

Historia editorial

Recibido: 16-03-2017

Primera revisión: 14-05-2017

Aceptado: 16-07-2017

Publicado: 13-10-2018

Palavras-chave

Apoio familiar

Mobilidade educacional

Relações étnico-raciais

Resumo

Este artigo discute a influência familiar na mobilidade educacional de pós-graduandos negros. Os relatos apresentados fazem parte de uma pesquisa de doutorado em Psicologia Social desenvolvida na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), que investigou trajetórias de negros na pós-graduação. As análises dos relatos possibilitam reflexões que oferecem elementos que ampliam a discussão sobre o tema das relações étnico-raciais, família e educação. Os pesquisados enfatizam a importância do apoio das famílias para a realização dos projetos de vida acadêmica. Identificamos também que a reduzida escolaridade dos pais não foi impedimento para que eles acompanhassem, orientassem e contribuíssem para a extensão dos estudos dos filhos. Desde a infância, os entrevistados tiveram um convívio com narrativas sobre racismo e desigualdades sociais no ambiente familiar e fora dele.

Abstract

This article discusses the familiar influence on the educational mobility of black graduate students. The reports presented are part of a PhD research in Social Psychology developed at the Pontifical Catholic University of São Paulo (PUC-SP), which investigated the trajectories of blacks in postgraduate studies. The analysis of the reports allows reflections that offer elements that broaden the discussion on the theme of ethnic-racial relations, family and education. Respondents emphasize the importance of family support for the achievement of academic life projects. We also identified that the parents' reduced level of education did not prevent them from accompanying, guiding and contributing to the length of their children's studies. Since childhood, the interviewees have been living with narratives about racism and social inequalities in the family environment and outside it.

Keywords

Family support

Educational mobility

Ethnic-racial relations

Silva, Marcos Antonio Batista da & Sawaia, Bader Burihan (2018). Influência familiar e a mobilidade educacional de pós-graduandos negros. *Athenea Digital*, 18(3), e2150. <https://doi.org/10.5565/rev/athenea.2150>

Introdução

Este estudo, de um lado, faz parte dos trabalhos desenvolvidos no Núcleo de Estudos de Gênero, Raça e Idade (NEGRI), do Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia Social da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), Brasil, em um período importante de suas produções que buscaram compreender os eixos de desigualdades de “raça” no contexto da educação brasileira, os quais permitiram sustentar uma perspectiva de análise crítica e política para o campo de estudos das relações étnico-raciais. De outro lado, o presente texto integra o Núcleo de Estudos da Dialética Exclusão-Inclusão Social (NEXIN) do Programa supracitado, que o inspirou a dialogar

com três dimensões da exclusão social: objetiva, referente à desigualdade social; ética, referente às injustiças sociais; subjetiva, referente ao sofrimento ético-político produzido pela exclusão social (Sawaia, 2013).

Ao propor este trabalho no campo da Psicologia Social no Brasil, encontramos respaldo em Bader Sawaia (2009), quando a autora esclarece que “Todos temos o firme propósito de assegurar a presença da Psicologia Social na análise das questões sociais como um saber militante em nossas atuações em comunidade” (Sawaia, 2009, p. 365). Desse modo, este estudo corrobora para a instrumentalização de atores sociais, especialmente os aliados de posições vantajosas, para participarem de negociações com o maior acervo de conhecimento possível. Configura-se, assim, um compromisso ético e político, refletir sobre a produção e sustentação de desigualdades educacionais no país.

Ao se inserir no universo dos estudos das relações étnico-raciais e situar o assunto no campo da Psicologia Social no Brasil é possível apreender que este tema integra há muito tempo o campo de estudos da Psicologia no Brasil (final do século XIX e início do XX), — Escola Nina Rodrigues. O período entre 1930-1950 foi marcado pela introdução da Psicologia na educação superior e pelo debate sobre a construção socio-cultural das diferenças e da desconstrução do determinismo biológico de raças (Santos, Schucman & Martins, 2012).

Na década de 1990, é retomada a discussão de maneira crítica sobre o legado social do “branqueamento” e de seus efeitos psicológicos sobre a identidade étnico-racial da população negra (Santos, Schucman & Martins, 2012). Entre 2000 e 2015 encontramos uma produção que dá ênfase a violência psicológica do preconceito e do racismo e ao monitoramento dos efeitos das políticas e dos programas de promoção da igualdade étnico-raciais (Ações Afirmativas, Ensino da História e Cultura Afro-brasileira). Outros estudos especificam, particularmente, aspectos da educação por níveis (creche/educação infantil, educação básica e educação superior/pós-graduação), como pudemos encontrar nos trabalhos de Edmar José da Rocha (2005); Antônio Honório Ferreira (2010); Elcimar Dias Pereira (2014); Marta Lucia Silva (2014); Marcos Antonio Batista da Silva (2016), bem como produções que discutem relatos de imigrantes africanos, sobre preconceitos na cidade de São Paulo, como indica o trabalho de Márcio Farias (2015).

Esses estudos sobre relações étnico-raciais buscam compreender os eixos de desigualdades de gênero, raça e idade, no contexto da educação brasileira. Neste último (idade) chamamos a atenção em especial para os temas da educação infantil, da creche e das crianças pequenas entre 0 e 3 anos de idade. A crescente demanda por creches

indica uma tendência da família contemporânea a buscar parcerias para conciliar cuidados e educação das crianças pequenas com o trabalho.

Há décadas, no Brasil e no mundo, a mulher tem conquistado com lutas, o direito ao trabalho. Mas enfrenta obstáculos para mantê-lo. Um deles é como conciliar a educação dos filhos pequenos e a jornada de trabalho, já que não há vagas em creches em número suficiente para atender à demanda. É fundamental que crianças, desde a etapa da creche (0 a 3 anos), tenham acesso à educação para que, além da garantia de direitos, possam ter um local não só de permanência, mas principalmente de educação e cuidado. Porém, a insuficiência de vagas em creches públicas diante da demanda, e/ou elevado custo das creches particulares, dificultam, na maioria das vezes, que esse serviço seja escolhido por grande parte da população. Entendemos que as instituições coletivas, creches públicas, são um dever do Estado e direito do bebê e, da criança pequena de até 3 anos de idade, além de ser um recurso para complementar o esforço parental no cuidado e educação da criança pequena e facilitar interações sociais das crianças, e das famílias.

De acordo com Fúlvia Rosemberg (2011, p. 18):

Assistimos, apenas recentemente, a um crescente, porém ainda reduzido, número de pesquisadores (as) negros (as) e brancos (as) a se envolver com o tema da educação infantil, da creche, das crianças pequenas no contexto das relações raciais e do combate ao racismo.

A despeito disso, identificamos avanços e mudanças que se contrapõem às permanências e acenam para outras possibilidades, citamos como exemplos o livro *Educação infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais*, organizado por Maria Aparecida Cida Bento (2011), com a participação de vários pesquisadores, homens e mulheres, negros e brancos, bem como a pesquisa de Airi Sacco (2015), que investigou entre outros, o desenvolvimento de atitudes raciais em crianças. Além do *Dossiê Infância e Relações Étnico-Raciais da Revista Eletrônica de Educação*, Anete Abramowicz (2015), da Universidade Federal de São Carlos, (UFSCar) São Paulo, que propôs discutir a relação, a intersecção entre infância e as relações étnico-raciais. Destacamos também o estudo de Ellen Solza, Lucimar Dias e Francisco Santiago (2017), os autores buscaram “dar visibilidade a um campo em educação em pleno crescimento, a discussão de como as práticas na educação infantil têm abordado as desigualdades raciais nas duas últimas décadas no Brasil” (p. 46).

Esses estudos vêm ampliando a visibilidade do bebê e da criança pequena no contexto das relações étnico-raciais, bem como têm chamado a atenção pública para o direito à educação para essa etapa da vida como um dever do Estado, constitucionalmen-

te estabelecido. Essas pesquisas ainda apontam que as sociedades ocidentais contemporâneas são adultocêntricas, bem como dão ênfase ao racismo estrutural e simbólico na produção e sustentação de desigualdades sociais brasileiras, convidando-nos a refletir sobre o combate ao racismo.

Temas relacionados aos direitos da população negra se instalaram na agenda contemporânea. Ao fim da primeira década do Século XXI, no Brasil, as políticas de ação afirmativa na educação superior podem ser consideradas, em seu conjunto, uma política pública que, efetivamente, tem colaborado para a inclusão de grupos sub-representados, especialmente, os de negros. Observa-se, ainda, o desenvolvimento de programas de valorização da cultura e da história negra; e a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira em toda a educação básica como resultado do reconhecimento da discriminação racial e do racismo como constitutivos de nossa formação social (Brasil. Presidência da República, 2003).

Se o primeiro mandato do governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva é marcado pela promulgação da Lei 10.639/03, que torna obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira em todas as escolas, públicas e particulares, do ensino fundamental até o ensino médio, destaca-se, no segundo mandato, a promulgação da Lei 11.645, de 10 de março de 2008 (Brasil Presidência de República, 2008), que acrescenta, ao lado da obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena, reconhecendo assim, a semelhança de suas experiências históricas e sociais. Tais políticas devem destacar o papel histórico e a contribuição dos grupos étnico-raciais para a construção nacional.

Uma outra análise possível recai sobre o sistema educacional brasileiro, no que se refere à distribuição das desigualdades por nível de ensino. Referimo-nos a educação infantil, concebida como etapa preliminar da escolaridade que visa proporcionar condições para o desenvolvimento físico, psicológico e intelectual da criança de 0 a 5 anos, em complementação à ação da família. Isto é, ela compreende o atendimento realizado em creches, para crianças de 0 a 3 anos; e a pré-escola, destinada a crianças de 4 a 5 anos (Brasil. Presidência da República, 2013).

Embora as orientações e ações para a educação das relações étnico-raciais contemplem a educação infantil, buscando “cumprir com o detalhamento de uma política educacional que reconhece a diversidade étnico-racial, em correlação com faixa etária e com situações específicas de cada nível de ensino” (Cavalleiro, 2006, p. 13), ainda assim, vale observar que, pelas Leis 10.639/03 e 11.645/08, são “privilegiados” estudantes da educação básica (ensinos fundamental e médio), de modo que às crianças pequenas

não foi conferido o mesmo acesso ao conhecimento e cultura estabelecidos pelas referidas leis, o que em muito contribui para a construção do conhecimento de si, sua identidade e valores culturais.

A despeito disso, identificamos avanços e mudanças que se contrapõem às permanências e acenam para outras possibilidades, citamos como exemplo iniciativas como as da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO); o Ministério da Educação (MEC); e a Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), nesse contexto cita-se como exemplo, o livro *História e cultura africana e afro-brasileira na educação infantil* (Brasil, 2014), entre outras.

Contudo, há que se levar em consideração que a implementação das leis significou estabelecer novas diretrizes e práticas pedagógicas, reconhecendo a importância e a contribuição das populações negra e indígena no processo de formação da sociedade brasileira. Assim, elas devem ser encaradas como parte fundamental do conjunto de políticas que visam uma educação de qualidade e igualitária.

Desigualdades educacionais da população negra no Brasil

Fazendo um resgate histórico sobre as desigualdades educacionais da população negra no país, de um lado, observamos no final do século XIX, período no qual a campanha abolicionista mobilizava vastos setores da sociedade brasileira, culminando com a abolição da escravidão, em 1888. De outro lado, após a assinatura da Lei Áurea, não houve uma orientação destinada a integrar os negros a sociedade brasileira. “Quando os portões são abertos e se faculta aos negros o ingresso na corrida, os brancos já estão a quilômetros adiante”, ou seja, os negros precisam percorrer, em cada geração, uma distância maior que os brancos (Osório, 2008, p. 66). Nessa direção, Rafael Osório (2008) assinala que houve três ondas de pensamento sobre as questões raciais no Brasil: preconceito de classe sem preconceito racial (primeira onda teórica), entre 1940-1950; realidade e especificidade do preconceito racial (segunda onda teórica) entre 1950-1970; medindo os efeitos do preconceito racial (terceira onda teórica), a partir da década de 1970. Na primeira onda, o preconceito racial é negado. São reconhecidas nesta fase as desigualdades de classe, mas não as de cor/raça.

No que tange à segunda onda teórica, Rafael Osório (2008) frisa que havia ainda certo otimismo. Entretanto, a hipótese da ausência de discriminação foi colocada em xeque. A crença no poder de integração racial do crescimento econômico e dos processos de modernização se manteve. Porém, houve o reconhecimento de que, no plano

das ideias, a modernização era mais lenta e o racismo persistia como um legado irracional da condição inicial. A formação das classes no período pós-abolição era permeada pelo preconceito de cor e isso retardaria a integração dos negros no emergente Brasil moderno. Considerava-se nesta fase a superação do racismo, e, por conseguinte, a aceleração da integração dos negros como uma questão de tempo.

A terceira onda teórica foi iniciada no final da década de 1970, por cientistas sociais como Carlos Hasenbalg e Nelson do Valle Silva (1999), que propuseram métodos e técnicas para quantificar os fenômenos de desigualdades sociais, defendendo que o racismo e a discriminação não iriam desaparecer, bem como a desigualdade racial apenas em virtude do crescimento econômico, sem que houvesse ações específicas para combatê-lo, como acreditavam os autores da primeira onda teórica e também parte os da segunda (Osório, 2008).

Os precursores da terceira onda chamaram a atenção para o fato de que somente a atividade política dos negros poderia romper com o ciclo de reprodução das desigualdades a que estão sujeitos (Osório, 2008). Entendemos a partir desses estudos que as desigualdades sociais brasileiras não são, portanto, apenas de classe, mas também de cor/raça. Para Rafael Osório (2003), os negros no Brasil chegam ao término da primeira fase de sua vida com uma razoável desvantagem educacional, refletindo decisivamente nas oportunidades que terão no mercado de trabalho e ingresso na educação superior. Para o autor, o grande diferencial na renda do trabalho das pessoas é a educação.

Para os negros, a passagem pelo sistema educacional é ainda mais importante que para os brancos, essa seria uma das formas pelas quais os negros poderiam superar as desigualdades de origem, qualificando-se para aproveitar os canais de mobilidade ascendente. Porém, o sistema educacional tende a reproduzir as desigualdades de origem e não a contrapô-las. Por isso, os representantes da terceira onda teórica, assinalavam com ceticismo o potencial das políticas educacionais para a equalização racial. Nessa perspectiva teórica, os negros brasileiros chegam ao fim da primeira fase de sua vida (infância e a adolescência) com grande desvantagem educacional, influenciando decisivamente nas oportunidades que terão no mercado de trabalho (Guimarães, 2006; Silva e Hasenbalg, 1999, 2000).

No fim da segunda fase (vida adulta) ao se aposentarem, “caso consigam”, os negros verão a manutenção da diferença dessa defasagem acumulativa através de suas trajetórias. Para aqueles que estiveram excluídos do mercado de trabalho formal restará apenas à dependência da assistência social ou trabalhar até o fim da vida informalmente. Porém, muito provavelmente terão filhos, que sentirão, no curso de suas próprias vidas, os efeitos das mesmas desvantagens e discriminações a que estiveram su-

jeitos seus pais (Osório, 2008). Esta distinção é importante para entendermos que as políticas de ação afirmativa na educação superior e no serviço público federal, estão sendo caracterizadas por adotarem uma perspectiva social, com medidas redistributivas, baseadas em concepções de igualdade (Munanga, 2004).

Por fim Rafael Osório (2008) dá ênfase a dois pontos: o primeiro é o de que origem social e discriminação racial não são fatores independentes nos processos de mobilidade, mas interagem. Dependendo da origem social dos negros, esses podem sofrer de forma mais intensa os efeitos da discriminação. O segundo, é que as evidências trazidas por esses novos estudos apontam a preponderância da origem social sobre a discriminação nos processos de mobilidade.

Estudos quantitativos e qualitativos sobre a desigualdade racial no Brasil continuam sendo produzidos, e são um constante lembrete das injustiças raciais do país (Henriques, 2001; Jesus, 2006; Oliveira, 2007; Paixão, 2010; Schucman, Nunes e Costa, 2017; Silva e Tobias, 2016; Silva, 2012, entre outros). Esses estudos por um lado, exploram desigualdade racial brasileira, utilizando diversos indicadores de desigualdade de renda, pobreza, de outro lado, têm destacado e denunciado as práticas do racismo, do preconceito e a discriminação.

Esses autores de modo geral dão ênfase a teorias sobre relações raciais e racismo, enfatizando a tensão diversidade/desigualdade, bem como chamam a atenção sobre as mudanças recentes; como o Estado, os movimentos sociais e as famílias em particular no que se refere ao debate sobre relações étnico-raciais no Brasil contemporâneo (teorias, políticas e práticas de ação afirmativa no país), e produção acadêmica em Psicologia no país em conexão com relações étnico-raciais. Neste último, Lia Schucman et al. (2017, p. 144), ao refletirem sobre produções acadêmicas no que tange a temática de raça e racismo elaborada na área da Psicologia assinalam que dentre outros aspectos, esses estudos “se dividem principalmente em três grandes eixos [...] denúncia do racismo, modos de subjetivação do racismo e estratégias para superá-lo”. As autoras acrescentam ainda que “são poucos os trabalhos que versam de forma sistemática acerca da desconstrução do racismo, bem como sobre metodologias e técnicas em que psicólogos poderiam contribuir para a luta antirracista na sociedade brasileira”.

A fim de se compreender as trajetórias de negros, titulados mestres, na educação superior/pós-graduação, faz-se necessário, primeiramente, refletir sobre as desigualdades sociais que são atribuídas à herança do passado escravista, à política de branqueamento da passagem do século XIX para o XX, à histórica condescendência das elites brasileiras com desigualdades sociais e ao racismo estrutural e simbólico contemporâneo. No plano simbólico, o racismo se manifesta via adoção da crença (ou ideologia) da

superioridade “natural” (geralmente mediada por uma noção, mesmo que vaga, de transmissão pelo sangue ou pela hereditariedade) de um grupo racial sobre outro (do branco sobre o negro). No plano estrutural, o racismo consiste no sistemático acesso desigual a bens materiais entre os diferentes segmentos raciais (Rosemberg, Bazilli e Silva, 2003).

Esta conceituação considera o preconceito interpessoal como apenas uma das possíveis manifestações do racismo. Nesse sentido enfatizam-se, sobretudo relações sociais e não apenas tendências individuais de pessoas. Este estudo compartilha com as reflexões desses autores sobre as desigualdades observadas entre negros e brancos no acesso a bens materiais e simbólicos, em razão do racismo constitutivo de nossa sociedade.

Família, Estado, escolarização e relações étnico-raciais

Lev Vygotsky (1988) defende que a família é um forte espaço de socialização que tem influências significativas entre seus membros. Por sua vez, Salvador Minuchin (1990) assinala que a família é uma instituição historicamente constituída que, ao longo do tempo, sofrem modificações em função das transformações econômicas, culturais e sociais, o que provoca também a produção de diferentes subjetividades; nesse sentido, tais manifestações repercutem também na formação de seus membros, em especial crianças e jovens.

Elaborar um quadro completo da origem da família, portanto, é tarefa extremamente difícil e complexa. Compreender as concepções de família na contemporaneidade requer que se resgate a historicidade das formas de organização familiar e já há um grande número de estudos que mostram que a família passou por transformações consideráveis, evoluindo junto com o homem (Scott, 2012; Souza, 2008).

Na literatura sobre relações étnico-raciais encontramos estudos que têm ampliado o campo de análise da relação família, escola, e Estado, estabelecendo interlocuções entre desigualdades sociais (raça, gênero, classe, idade), como pudemos observar nos estudos de João Clemente Souza Neto (2016); Adriano Senkevics (2015); Tânia Aretuza Ambrizi Gebara e Nilma Lino Gomes (2011); Carolina Maria de Jesus (2007); Moema de Poli Teixeira (2003); Fabiana Cristina da Silva (2005); Marília Pinto de Carvalho (2004, 2012); Marília Pinto de Santos (2000); e Nelson do Valle e Carlos Hasenbalg (2002). Apreendemos que é necessária precisão no estudo das diferentes formas de desigualdades, pois as hierarquias de gênero, raça, classe e idade se articulam de forma complexa, não sendo redutíveis umas às outras.

Rafael Osório (2008) assinala que a origem social (família) é o primeiro momento no qual a raça afeta os indivíduos. Dentro da escola, outros fatores se somam ao legado da origem social influenciando contra a mobilidade educacional dos alunos negros. Nesta direção, Fabiana Silva (2005) analisou as condições que possibilitaram filhos de famílias negras de meios populares alcançarem certa longevidade escolar. Isto é, buscou compreender como filhos de pais com pouquíssimo grau de escolarização conseguiram superar as expectativas das gerações anteriores, chegando ao ensino médio e/ou superior, no período estudado. A autora aponta fatores importantes nesse processo: o acompanhamento da família, em especial (o papel fundamental ocupado pela mãe e irmãos mais velhos) e a rotina diária doméstica que privilegiava o estudo. Em relação a outros fatores externos, a autora destaca entre outros, o papel da inserção na cultura urbana nesse processo educativo e, a presença de pessoas externas ao núcleo familiar (parentes e amigos).

Marília Carvalho (2004) chama a atenção para o fato de que, no grupo daqueles alunos que fracassam na escola ou, se quisermos, no grupo daqueles alunos que a escola fracassou ao ensinar, os meninos são em maior número e, entre os meninos, os negros são em maior proporção, relativamente aos brancos. Marília Carvalho (2004) verificou, ainda, uma tendência em algumas professoras de “branquearem” seus alunos, a qual se evidenciava especialmente quando do agrupamento das categorias de cor em grupos raciais: pretos e pardos (negros) e brancos, orientais e indígenas (não negros). A tendência pode ser explicada, em parte, se considerarmos, primeiro, que as professoras referidas pela autora eram brancas e, segundo, que há indicações na literatura de que professoras negras tenderiam menos a “embranquecer” seus alunos.

Adriano Senkevics (2015), ao discutir “Meninos negros na escola: poder, racismo e masculinidade” assinala que há muitas formas de se abordar a questão das diferenças de cor/raça, gênero, dentre outras. Para o autor algumas dessas formas tende a dar ênfase ao aspecto multicultural, que usualmente caracteriza a sociedade brasileira. “Celebra-se nossa tão falada diversidade, porém, nem sempre tal abordagem mostra-se suficientemente capaz de apreender as disparidades de acesso ao poder que permeiam as relações sociais” (Senkevics, 2015, p. s/n).

João Clemente Souza Neto (2016) chama a atenção para os limites e potencialidades do Sistema de Garantia de Direitos (SGD) em relação à proteção e ao desenvolvimento de crianças e adolescentes afrodescendentes, ou seja, negros e pardos.

O SGD fundamenta-se na doutrina de proteção integral preconizada pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), o qual define a política de proteção e de atendimento à criança e ao adolescente no território brasileiro. Apesar dos avanços e das propostas pedagógicas da política de direitos humanos,

a situação da criança e do adolescente afrodescendentes revela a fragilidade operacional do sistema no atendimento a esse público, conforme dados estatísticos oficiais. O Mapa da Violência [...], revela que o genocídio, a violência, a desigualdade social e a violação de direitos contra crianças e adolescentes persistem que têm cor e território. (Souza Neto, 2016, p. 123)

Contudo, a herança do passado escravista não pode ser omitida quando se trata das desigualdades sociais/educacionais no país, a qual está associada à manutenção de um sistema político e educacional pouco democrático que sustentam as intensas desigualdades sociais. Os estudos apresentados reforçam a necessidade de implementação de políticas de ação afirmativas para a população negra (educação e mercado de trabalho), que, em médio prazo, possam garantir uma maior equidade de oportunidades e de padrão de vida, alterando a situação de desigualdade e possibilitando a inclusão da população negra nos segmentos mais dinâmicos do sistema educacional e de maior renda no mercado de trabalho (Artes e Ricoldi, 2015).

A seguir apresentamos a metodologia da pesquisa e um recorte dos relatos dos/as entrevistados/as que poderão nos auxiliar para a compreensão de processos que acontecem no interior da família visando à mobilidade educacional de pós-graduandos negros.

Método

A pesquisa foi realizada com quatro pós-graduandos negros, (pretos e/ou pardos) com título de mestrado, dois homens e duas mulheres, das grandes áreas das Ciências Humanas e Ciências da Saúde, de duas universidades públicas (São Paulo, SP e Florianópolis, SC) e uma universidade privada (São Paulo, SP), com pesquisas realizadas sobre relações raciais. Os atores sociais da pesquisa têm idade entre 30 e 38 anos e moradores de bairros periféricos da cidade de São Paulo e região metropolitana.

O método de análise adotado nesta pesquisa fundamenta-se na hermenêutica de profundidade (HP), proposta de John Thompson (2011). A HP propõe “o estudo da construção e contextualização social das formas simbólicas” (Thompson, 2011, p. 363). Ou seja, para o autor e neste trabalho, os padrões de significado associados às formas simbólicas são compartilhados na vida cotidiana dentro de contextos sociais estruturados — contextos esses que “envolvem relações de poder, formas de conflito, desigualdades em termos de distribuição de recursos e assim por diante” (Thompson, 2011, p. 22).

As formas simbólicas são “construções significativas que são interpretadas e compreendidas pelas pessoas que as produzem e recebem, mas elas também são construções que são estruturadas de maneiras definidas e que estão inseridas em condições sociais e históricas específicas” (Thompson, 2011, p. 364). Isto é, as formas simbólicas são aqui entendidas como ações, falas, imagens e textos recebidos, reproduzidos e colocados em circulação. Para este texto consideramos os relatos dos entrevistados sobre a influência da família para suas mobilidades educacionais captados nas entrevistas semiestruturadas, e logo após transcritos em forma de texto, como formas simbólicas estruturalmente situadas e que merecem descrição e interpretação.

A metodologia da HP como um todo prevê três fases: análise sócio-histórica, análise formal ou discursiva e interpretação/reinterpretação. A primeira etapa da HP é a análise sócio-histórica. Nessa etapa, objetiva-se reconstruir as condições sociais e históricas de produção e circulação das formas simbólicas. A análise formal ou discursiva, segunda etapa da HP, propõe o estudo das formas simbólicas que circulam nos campos sociais, ou seja, é a análise das características estruturais e das relações do discurso, “uma organização interna das formas simbólicas, com suas características estruturais, seus padrões e suas relações” (Thompson, 2011, p. 39). A última etapa da HP, interpretação/reinterpretação, é construída a partir das fases anteriores de análise sócio-histórica e análise formal ou discursiva.

Buscamos sintetizar e explicar o que foi dito para chegar a possíveis significados. Por mais rigorosos e sistemáticos que os métodos da análise formal ou discursiva possam ser, eles não podem abolir a demanda de uma construção criativa do significado, isto é, de uma explicação interpretativa do que está representado ou do que é dito. A pesquisa foi qualitativa e se balizou por princípios éticos de acordo com a Comissão de Ética da PUC-SP e Plataforma Brasil, de acordo com a Resolução nº 466 de 12 de dezembro de 2012 (Brasil. Ministério da Saúde, 2012).

Resultados e discussões: relatos de família

A seguir apresentamos alguns relatos dos/as entrevistados/as no que se refere à influência da família no processo de escolarização. A entrevistada, mestra em Psicologia Social¹, ao ser perguntada se teve algum tipo de apoio para terminar o mestrado, respondeu que sim e relatou:

¹ Neste artigo foi preservado o anonimato dos entrevistados/as, optamos por indicar apenas a titulação e formação.

Diretamente era o salário do meu pai. O salário do meu pai era o orçamento básico de uma casa que ele mantinha com a minha mãe. (Mestra em Psicologia Social, entrevista pessoal, 12 de julho de 2015)

Através do relato pudemos apreender que ela teve na pessoa do pai um mantenedor preocupado em prover sua educação e da família. O pai buscou oferecer uma boa formação educacional visando certa independência para ela. Isto é, que fosse possível um futuro profissional de êxito e que ela não dependesse de uma situação de casamento para se estruturarem economicamente. Pesquisas assinalam que a estrutura educacional da família pode desempenhar um papel importante no processo de escolarização (Reis e Ramos, 2011).

Quando a pergunta recaiu sobre barreiras enfrentadas no contexto familiar no que se refere ao processo de escolarização, a entrevistada relata que foi a primeira de sua família a ingressar na pós-graduação, isto é, a geração da entrevistada foi a primeira que fez graduação, com exceção do seu pai que é branco. Mas da família negra (parte materna), nenhum outro membro tinha até então, cursado educação superior/pós-graduação.

Foi difícil porque realmente meu pai não via que me ajudar com o mestrado era uma coisa que fazia sentido para ele, na mentalidade dele e minha mãe tinha muitas questões difíceis, do tipo: “Vocês querem estudar demais. Vocês querem seguir o caminho do seu pai. Vocês me negam as suas origens de pessoas da sua família que não estudaram, e são alguém. Por que vocês não vão buscar alguma coisa na vida, uma profissão em vez de ficar estudando, enchendo o quarto de diploma?”. Ela tinha uma coisa do tipo inferiorização daquilo que era herança dela e fazia um confronto com a gente o tempo todo. (Mestra em Psicologia Social, entrevista pessoal, 12 de julho de 2015)

A entrevistada também teve na pessoa do pai um mantenedor preocupado em prover uma educação das filhas. Ele buscou oferecer uma boa formação educacional visando certa independência para as filhas, isto é, que fosse possível um futuro profissional com êxito e, que não dependessem de uma situação de casamento para se estruturarem economicamente. Se de um lado, o pai da entrevistada, com esforço e dedicação, buscava oferecer uma educação de qualidade a filha, de outro, havia no cotidiano familiar à questão racial difícil de lidar. Neste contexto, Carlos Antonio Costa Ribeiro e Nelson do Valle Silva (2009), ao discutirem o tema do casamento inter-racial assinalam que:

Entre 1960 e 2000, houve uma diminuição realmente significativa nas barreiras, dificultando o casamento entre pessoas brancas, pardas e pretas, bem como entre pessoas com níveis educacionais diferentes. Isso significa que a

sociedade brasileira parece estar se tornando significativamente mais aberta aos casamentos cruzando barreiras educacionais e de cor. Isso não quer dizer, no entanto, que as barreiras de cor e educacionais não existam, mas indica uma forte tendência de diminuição dessas barreiras. (2009, p. 45-46)

Entendemos que negros e brancos se casam, mas na prática, às vezes, há tensão nas famílias quando ocorrem esses casamentos.

A mestra em Psicologia Social em sua trajetória acadêmica não esmoreceu:

Da minha parte em particular, eu tinha tanta inquietação de entender o que era isso que acontecia com a questão racial negra no Brasil, e eu vi que era o mestrado que ia me ajudar com isso, e que eu queria trabalhar com isso que à medida que eu ia estudando e fazendo pesquisa para o mestrado e trazendo coisas para dentro da minha casa, da casa dos meus pais, sobre essas questões, assuntos que antes eram tabus, que não eram falados, passaram a ser conversados. Mudanças sociais que iam acontecendo, e aí entra o fato que eu entrei no mestrado em 2004, e a Lei 10.639 foi aprovada em 2003, então eu começando a pesquisa já existiam as diretrizes curriculares da Lei 10.639, essas discussões passaram a ser tornar públicas, as ações afirmativas no Brasil passaram a ser tornas públicas, passar em noticiários na TV, etc., aí eles começaram a entender o que eu estava fazendo e porquê eu queria fazer o mestrado, que sentido isso tinha (Mestra em Psicologia Social, entrevista pessoal, 12 de julho de 2015).

O relato traz à tona o conhecimento das prioridades enquanto aluna e do conjunto necessário para uma trajetória profissional. O grande desafio da entrevistada estava no campo da conciliação entre profissionalização e o trabalho acadêmico. Há um consenso de que, na sociedade do conhecimento e da informação, a escolarização tem valor inquestionável, porque é capaz de proporcionar ao indivíduo experiências e informações de sua cultura.

Na sociedade contemporânea marcada pela transitoriedade, repletas de sinais confusos para os indivíduos e propensa a mudar com rapidez e de forma imprevisível, mesmo aqueles que conseguem superar todas as dificuldades e terminar uma faculdade, não têm garantia de emprego, particularmente em um cenário de profunda desigualdade social e econômica, em que grande parte de sua população é excluída dos direitos que lhes são garantidos constitucionalmente (educação, saúde), entre outros, especialmente os de grupos sub-representados (negros, indígenas), segundo um processo marcado por um racismo estrutural e simbólico, que vem de longa data.

Mas vale ressaltar que o Brasil vem experimentando um processo de desenvolvimento com inclusão social cujos resultados são conhecidos (Brasil, 2014). De fato, mui-

tas das mudanças nas condições de vida da população negra no Brasil, observadas nas últimas décadas, são resultantes de resistência e enfrentamento dos sujeitos e de suas famílias, bem como de políticas governamentais voltadas à promoção da igualdade racial, impulsionadas pelos Movimentos Sociais, especialmente o Movimento Negro (Estatuto da Igualdade racial, políticas de ações afirmativas).

Nota-se que historicamente os temas de interesse da população negra não são assuntos recorrentes na mídia no Brasil (ações afirmativas, saúde da população negra, juventude negra, cultura afro-brasileira), e quando o são, percebe-se, no entanto, que no mundo da mídia (filmes, dramaturgia, publicidade em geral) há poucas figuras que representam, de forma positiva, o homem negro, a mulher negra e a criança negra.

Quando o assunto é a juventude negra, diariamente são divulgados nos meios de comunicações situações de extrema violência. De acordo com informações do *Mapa da Violência 2015: Adolescentes de 16 e 17 anos do Brasil*, de Julio Jacobo Waiselfisz:

Em 2013, a taxa de homicídios de adolescentes brancos de 16 e 17 anos foi de 24,2 em 100 mil. A taxa equivalente de negros foi de 66,3 por 100 mil. A vitimização negra foi de 173,6%, isto é, morrem proporcionalmente ao tamanho das respectivas populações, 2,7 vezes mais adolescentes negros que brancos (2015, p. 71).

O não reconhecimento das demandas específicas desta população, o uso frequente de estereótipos, a ausência de imagens positivas e a pouca produção de notícias com foco na temática racial são alguns dos desafios que a mídia brasileira precisa enfrentar (Acevedo, Nohara e Ramuski, 2010).

O segundo entrevistado, o mestre em Ciências Sociais no que tange a influência da família relatou que foi o único que chegou a educação superior.

Minha família inteira é da Paraíba, meus pais, meus avós, todos da Paraíba, região do alto sertão paraibano. O meu pai é negro, minha mãe é descendente de indígenas. Minha mãe teve doze filhos. [...]. Fiz toda parte da minha formação da educação infantil na escola pública, depois fui para um povoado muito pequeno com influência muito forte da igreja e os padres me levaram para o seminário e na época eu realmente acreditava ter vocação para ser padre. Fui para o seminário muito jovem, com quinze anos, fiz os três anos de ensino médio já na condição de seminarista, interno no seminário na cidade de Patos na Paraíba, cidade de porte médio que polariza a região do sertão (Mestre em Ciências Sociais, entrevista pessoal, 4 de dezembro de 2014).

Novos caminhos:

Depois fui estudar Filosofia e Teologia em João Pessoa, fiquei quatro anos estudando Filosofia e Teologia. No estudo da Filosofia percebi que não tinha nada a ver, eu ser padre. Nesse mesmo período lá mesmo dentro do seminário conheci o candomblé, uma relação que começou com interesse meramente acadêmico, depois evoluiu para uma relação mesmo de ritual religioso até que futuramente eu viria me iniciar no candomblé. Deixei o seminário, vim para São Paulo, estudei História na Universidade e fui dar aula (Mestre em Ciências Sociais, entrevista pessoal, 4 de dezembro de 2014).

Em linhas gerais o relato do mestre em Ciências Sociais, resgata na literatura autores que procuram interpretar a participação da Igreja católica no que tange os grupos sub-representados (negros, pobres, indígenas) na sociedade brasileira, reconhecendo a contribuição da Pastoral do Menor, vinculada a Igreja Católica, na proposta de buscar alternativas transformadora, global, unitária e integrada à situação da criança e do adolescente empobrecidos e em situação de risco na sociedade brasileira, promovendo a participação dos mesmos como protagonistas, como no caso do entrevistado (Priore, 2004). Entendemos que por vezes os aspectos do desenvolvimento de aprendizagem, cultural, social de uma criança e/ou jovem ocorre dentro e fora da família, pela mediação das práticas sociais e educacionais experienciadas em seu processo de escolarização, como por exemplo, na igreja, ressignificando sua condição de ser e estar no mundo (Vargas e Gomes, 2013).

Por sua vez, o terceiro entrevistado (mestre em História) nos revela que é de uma família composta de pais e seis irmãos (cinco irmãs e dois irmãos). E que sua mãe foi o ponto de referência em sua formação.

Minha mãe que era o ponto de referência [...] Nós morávamos algum tempo na periferia de Osasco, mas ela sempre quis se manter no centro de Osasco, por conta até da escola. Eu e todos os meus irmãos estudamos em um colégio público de grande prestígio, que é considerado a melhor das escolas de Osasco [...], a minha mãe sempre fez questão que a gente estudasse lá mesmo tendo outro espaço, porque ela valorizava, ela dizia sempre que ela não tinha herança nenhuma para dar, que a gente teria que conquistar e que seria através da educação, então por isso ela brigou, chegou a dormir na porta da escola, para conseguir vagas. [...] E até por isso que todos, tanto eu como meus irmãos estudamos, e todos que estão na idade fizeram faculdade. Os três mais velhos que são minhas duas irmãs e eu além de fazer faculdade fizemos pós-graduação, uma das minhas irmãs está terminando o doutorado, inclusive ela tem dois mestrados, e sempre por conta disso, dessa insistência da minha mãe de que a gente tinha que estudar (Mestre em História, entrevista pessoal, 20 de outubro de 2014).

O relato do entrevistado e a preocupação de sua família, em particular da figura materna remetem a autores como Débora Piotto (2008) e Bernard Lahire (1997), que discutem sobre as relações estabelecidas no interior das famílias, principalmente no tocante ao desenvolvimento escolar e capital cultural. O conceito de capital cultural – proveniente dos trabalhos de Pierre Bourdieu (1996) – é definido por Bernard Lahire (1997) como princípio socializador mais adequado ou próximo ao mundo escolar (Piotto, 2008). A pesquisa mostra que transmissão de capital cultural não se reduz à materialidade e conhecimentos. Os pais dos entrevistados transmitiram algo a mais, transmitiram sentimentos de orgulho e alegria e confiança diante da experiência escolar. De acordo com Bernard Lahire (1997, p. 173), “herança” familiar é, pois, também uma questão de sentimentos”.

As histórias relatadas mostram que se cria, no interior dessas famílias, um lugar simbólico/afetivo de grande importância para o mundo escolar. Reconhecimento da potência da criança, interesse pelo estudo, parceria e cuidado com os estudantes, assim, criando uma resistência ao racismo que a expulsa da escola, e que são demonstrados por pequenas ações do cotidiano, constitui o que poderíamos arriscar a nominar de capital afetivo. Vale observar que ele não é suficiente para superar a barreira da desigualdade racial, que é estrutural, mas é um diferencial. O relato do entrevistado é um dos casos no qual, são as características da organização familiar, em especial da figura materna, que podem explicar trajetórias escolares bem-sucedidas como as do mestre em História.

Por fim apresentamos relatos da quarta entrevistada (Mestra em Enfermagem) que aponta com mais força as barreiras estruturais da desigualdade racial (cultural econômica e ética). No que tange à participação da família para sua formação, a entrevistada assinala que:

A minha mãe sempre trabalhou de empregada doméstica, mas ela me deixava estudar, me liberava dos afazeres domésticos para eu poder estudar e meu pai bancava mais a parte financeira. E eles viram toda a minha luta para entrar na universidade, foram três anos de muita luta. Como eu te falei, eu morava no Jardim Ângela, e estudava na Lapa, na época não tinha bilhete único, eu ia de terminal a terminal, pegava quatro ônibus de terminal a terminal para poder pagar uma condução só. Saía de manhã com três pães na bolsa, um pão para o café, um para o lanche e outro para o almoço, e o ônibus lotado, aquele, empurra- empurra, foi bem difícil essa época, e com o pouco que eles conseguiram me ajudar foi fundamental. E acho que é isso, essa questão mesmo da luta (Mestra em Enfermagem, entrevista pessoal, 20 de março de 2015).

O relato da mestra em Enfermagem encontra respaldo em Sawaia (2003, p. 56), quando a autora assinala que “O sofrimento ético-político é gerado por práticas econômicas, políticas e sociais que variam de acordo com as variáveis dominantes (uma ou mais de uma) no processo de exclusão social: raça, gênero, idade e classe”. A autora ainda observa que:

Na base da exclusão está o poder e a desigualdade social que o acompanha. Porém, para a manutenção desta ordem legitimada nas sociedades modernas (neoliberalismo), a desigualdade precisa ser administrada. Ou seja, os excluídos devem de alguma forma, ser incluídos e sentir-se incluídos. Inclusão e exclusão configuram, assim, duas faces de uma mesma moeda, já que muitas vezes a inclusão não passa de uma estratégia de adaptação à ordem social excludente (Sawaia, 2003, pp. 56-57).

A entrevistada relata que morou em regiões periféricas da cidade de São Paulo, neste contexto Henrique Cunha Júnior (2001) frisa que os quesitos de desigualdades sociais incidem diretamente sobre essa população no espaço urbano. Compartilhamos com a reflexão do autor quando esse assinala que a oferta de (serviços públicos, infraestrutura, transporte, saúde, educação, lazer), entre outros, é desigual. Vale ressaltar que a entrevistada sempre reconheceu as dimensões socioeconômicas excludentes que integram a sua vida e da família. Isto implica como bem assinalou a mestra em Enfermagem em sua entrevista:

Apesar de o ponto de partida de negros e pobres ser diferente no ingresso para a universidade, no sentido de estar em desvantagem, o desempenho requerido na linha de chegada é o mesmo para todos (Mestra em Enfermagem, entrevista pessoal, 20 de março de 2015).

Entendemos e reafirmamos a consciência política dessas famílias de que a formação educacional da população negra no Brasil é um instrumento fundamental para assegurar o empoderamento dessa população e a mediação delas tem papel importante na resistência às forças excludentes e preconceituosas, que é vivido como sofrimento ético-político, não suficiente, mas um passo.

Considerações finais

Ao captarmos nos relatos dos entrevistados as experiências vivenciadas no interior das famílias do processo de escolarização, buscamos conhecer a história particular de cada um e com ela aprender. Uma primeira observação dos relatos apresentados sobre a influência da família para a mobilidade educacional dos pesquisados se impõe: todos os entrevistados tiveram apoio da família (pais, tios, avós) na sua trajetória educacional:

financeiro (para manutenção e pagamento de cursos); de acompanhamento (atendimento de solicitação da escola, acompanhamento de tarefas escolares, visitas escolares); de orientação (diálogos, sugestões); de assistência (saúde, bem estar). A segunda observação é que a família não é uma instituição isolada. Ela está vinculada aos dramas da sociedade. É um produto social e cultural, sofre as perversidades do processo de inclusão/exclusão do negro e interfere no desenvolvimento individual, influenciando o comportamento dos seus membros.

As pesquisas mostram a resistência bem sucedida das famílias para não serem mediadoras apenas da exclusão, do cerceamento, mas da resistência e da potência. Sem pretender assumir a defesa da família, ou fazer coro com a ideologia do familismo, que a responsabiliza pelos males sociais, nem apresentá-la como um bem ou um mal para todos os desafios, entendemos a fala dos entrevistados como um dos meios de compreensão da instituição familiar.

Vale ressaltar que as barreiras encontradas pelos entrevistados, foram encaradas e superadas, na medida em que, eles criavam estratégias para superar desafios de um sistema educacional estruturado pelas desigualdades sociais e econômicas. Desse modo, com o apoio das famílias, eles criaram oportunidades distintas, para combater o racismo e as desigualdades sociais visando à mobilidade educacional. A família é dilacerada pela desigualdade social, mas não destruída. Ela é capaz da insurgência, e nesses casos, atuou com uma visão pragmática: oferecer condição ao filho de acessar o capital cultural, por meio da educação, lutar contra a desigualdade atuando no campo da educação, com as armas do afeto.

A formação educacional da população negra no Brasil é um importante instrumento para assegurar o a potência de luta contra o preconceito dessa população. As famílias são capazes de sentir, conforme indica a pesquisa que a falta de qualificação profissional leva o negro a entrar no mercado de trabalho de forma precoce e essa inserção, faz com que ele abandone ou não se dedique aos estudos por falta de oportunidades, desse modo ficando em condições de desigualdade em relação ao branco. A desigualdade se reflete em diferentes níveis educacionais, em particular no ensino médio, educação superior e pós-graduação. Vale lembrar que no ano de 2018, a Lei 10.639/2003, completou 15 anos, pode-se considerar que a promulgação desta lei, bem como da lei nº 11.645/08 representa um passo importante na luta contra o racismo.

A obrigatoriedade do estudo da História e da Cultura Africana e Afro-Brasileira no currículo da educação escolar brasileira foram instituídas por meio da Lei nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003, e outras legislações correlatas, dentre as quais, o Parecer de nº 03 de 10 de março de 2004 do Conselho Nacional de Educação – Câmara Plena – Pa-

recer CNE/CP nº 03/2004 e a Resolução nº 01 de 17 de junho de 2004 do Conselho Nacional de Educação. Estas disposições legais instituem a obrigatoriedade dos estudos acima apontados tanto na educação básica e no ensino médio, quanto no ensino superior, portanto, em todos os níveis e também modalidades de ensino, bem como, em forma de disciplinas específicas e de conteúdos transversais que devem ser trabalhados em todas as disciplinas, porém são raras as universidades públicas que disponibilizam como disciplinas obrigatória o tema das relações étnico-raciais no ensino superior.

Os esforços das famílias, junto com outros mais macros e coletivos, como a ação dos movimentos sociais pela democracia, em especial do movimento negro, têm colaborado com a melhora nas taxas de acesso à educação superior para os negros, embora com resultados ainda distantes de sua participação no total da população brasileira. Modificações históricas têm ocorrido em relação ao acesso a educação em todos os níveis, mais recentemente em relação ao ingresso na educação superior e diversificação de critérios de seleção, promovidas pelas políticas de ação afirmativa.

Em síntese, o estímulo ao acesso à educação superior (graduação e pós-graduação) é estratégia, não a única, de combate ao racismo e à desigualdade racial brasileira em três dimensões: na vida privada, oferecendo “ascensão social”, a si e aos seus descendentes; no plano dos direitos humanos e civis, ao legitimar o negro como produtor de conhecimento; no plano dos movimentos sociais legitimando sua voz, jurídica e socialmente. Todas elas resultando em pressões às mudanças sócio-estruturais. Ressaltamos também, que a mobilidade educacional, dos entrevistados desta pesquisa, não propiciou diretamente uma ascensão social, ligada à ideia de crescimento numa escala social de classes. Ou seja, a ascensão social ocorre com raras exceções.

Referências

- Abramowicz, Anete (2015). Apresentação: Dossiê Infância e Relações Étnico-Raciais. *Revista Eletrônica de Educação*, 9(2), 11-14.
<http://dx.doi.org/10.14244/198271991218>
- Acevedo, Claudia Rosa; Nohara, Jouliana & Ramuski, Carmen Lídia (2010). Relações raciais na mídia: um estudo no contexto brasileiro. *Revista Psicologia Política*, 10(19), 57-73. Recuperado de
<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rpp/v10n19/v10n19a06.pdf>
- Artes, Amélia & Ricoldi, Arlene Martinez (2015). Acesso de negros no ensino superior: o que mudou entre 2000 e 2010. *Cad. Pesqui.*, 45(158), 858-881.
<http://dx.doi.org/10.1590/198053143273>
- Bento, Maria Aparecida Silva (Eds.) (2011). *Educação infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais*. São Paulo: CEERT.

- Bourdieu, Pierre (1996). *Razões práticas: sobre a teoria da ação*. São Paulo: Papirus. O Novo capital.
- Brasil (2014). *História e cultura africana e afro-brasileira na educação infantil*. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002270/227009por.pdf>
- Brasil. Ministério da Saúde (2012). *Resolução de 12 de dezembro de 2012. Conselho Nacional de Saúde*, 2012. Recuperado de <http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/reso466.pdf>
- Brasil. Presidência da República (2003). *Lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003*. Casa Civil. Recuperado de https://www.mpma.mp.br/arquivos/CAOPDH/Leis_10.639_2003_inclus%C3%A3o_no_curr%C3%ADculo_oficial_da_Hist%C3%B3ria_e_Cultura_Afrobrasileira.pdf
- Brasil Presidência de República (2008). *Lei 11.645, de 10 de março de 2008*. Casa Civil. Recuperado de <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2008/lei-11645-10-marco-2008-572787-publicacaooriginal-96087-pl.html>
- Brasil. Presidência da República (2013). *Lei 12.796, de 4 de abril de 2013*. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112796.htm
- Carvalho, Marília Pinto de (2004). O fracasso escolar de meninos e meninas: articulações entre gênero e cor/raça. *Cad. Pagu*, Campinas, 22, 247-290. <https://dx.doi.org/10.1590/S0104-83332004000100010>
- Carvalho, Marília Pinto de. (2012). Teses e dissertações sobre gênero e desempenho escolar no Brasil (1993 - 2007): um estado da arte. *Pro-Posições*, 23(1), 147-162. <https://dx.doi.org/10.1590/S0103-73072012000100010>
- Cavalleiro, Eliane. (2006). *Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais*. Recuperado de http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/orientacoes_eticoraciais.pdf
- Cunha Júnior, Henrique (2001). Africanidade, afrodescendência e educação. *Revista Educação em Debate*, 2(42), 5-15. Recuperado de <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/1460>
- Farias, Márcio (2015). *Relatos de imigrantes africanos sobre preconceito na cidade de São Paulo*. Dissertação de Mestrado inédita. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- Ferreira, Antônio Honório (2010). *Discursos étnico-raciais proferidos por candidatos/as a programa de ação afirmativa*. Tese de Doutorado inédita. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- Gebara, Tânia Aretuza Ambrizi & Gomes, Nilma Lino (2011). Gênero, família e relações étnicorraciais: um estudo sobre as estratégias elaboradas por mulheres negras e brancas provedoras nas relações que estabelecem com a educação de seus filhos (as). *Revista Fórum Identidades*, 10(10), 115-133. Recuperado de <https://seer.ufs.br/index.php/forumidentidades/article/view/1919>
- Guimaraes, Antonio Sérgio Alfredo (2006). Entrevista com Carlos Hasenbalg. *Tempo soc.*, 18(2), 259-268. <https://dx.doi.org/10.1590/S0103-20702006000200013>

- Hasenbalg, Carlos & Silva, Nelson Valle (1999). Família, cor e acesso à escola no Brasil. In Carlos Hasenbalg, Nelson Valle Silva & Marcia Lima (Eds.), *Cor e estratificação social* (pp. 126-147). Rio de Janeiro: Contracapa.
- Henriques, Ricardo (2001). *Desigualdade Racial no Brasil: Evolução das Condições de Vida na Década de 90*. Recuperado de http://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=4061
- Jesus, Carolina Maria de (2006). *Quarto de Despejo: Diário de uma Favelada*. São Paulo: Ática.
- Jesus, Carolina Maria de (2007). *Diário de Bitita*. Sacramento: Editora Bertolucci.
- Lahire, Bernard (1997). *O Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável*. São Paulo: Ática.
- Minuchin, Salvador (1990). *Famílias, funcionamento e tratamento*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Munanga, Kabengele (2004). A difícil tarefa de definir quem é negro no Brasil. *Estud. av.*, 18(50), 51-66. <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-40142004000100005>
- Oliveira, Iolanda (2007). A Construção Social e Histórica do Racismo e suas Repercussões na Educação Contemporânea. *Cadernos Penesb*, 9, 257-282.
- Osório, Rafael Guerreiro (2008). Desigualdade racial e mobilidade social no Brasil: um balanço das teorias. In: Mário Theodoro (Ed.), *As políticas públicas e a desigualdade racial no Brasil: 120 anos após a abolição* (pp. 7-16). Brasília: IPEA.
- Paixão, Marcelo (Eds.) (2010). *Relatório anual das desigualdades raciais no Brasil: (2009-2010)*. Recuperado de http://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2014/05/Relat%C3%B3rio_2009-2010.pdf
- Pereira, Elcimar Dias (2014). *Programa de ação afirmativa do Instituto Rio Branco: discursos de diplomatas e candidatos/as à diplomacia*. Tese de Doutorado inédita. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- Piotto, Débora Cristina (2008). Trajetórias escolares prolongadas nas camadas populares. *Cad. Pesqui.* 38(135), 701-707. <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742008000300008>
- Priore, Mary Del (Org.) (2004). *História das Crianças no Brasil*. São Paulo: contexto.
- Reis, Mauricio Cortez & Ramos, Lauro (2011). Escolaridade dos pais, desempenho no mercado de trabalho e desigualdade de rendimentos. *Rev. Bras. Econ.*, 65(2), 177-205. <http://dx.doi.org/10.1590/S0034-71402011000200004>
- Ribeiro, Carlos Antonio Costa & Silva, Nelson do Valle (2009). Cor, educação e casamento: tendências da seletividade marital no Brasil, 1960 a 2000. *Dados*, 52(1), 7-51. <http://dx.doi.org/10.1590/S0011-52582009000100001>
- Rocha, Edmar José da (2005). *Autodeclaração de cor e/ou raça entre alunos (as) paulistanos (as) do ensino fundamental e médio: um estudo exploratório*. Dissertação de Mestrado inédita. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

- Rosemberg, Fúlvia (2011). A criança pequena e o direito creche no contexto dos debates sobre infância e relações raciais. In Maria Aparecida Silva Bento (Ed.), *Educação infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais* (pp. 11-41). São Paulo: CEERT.
- Rosemberg, Fúlvia; Bazilli, Chirley & Silva, Paulo Vinícius Baptista da (2003). Racismo em livros didáticos brasileiros e seu combate: uma revisão da literatura. *Educ. Pesqui.*, 29(1), 125-146. <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022003000100010>
- Sacco, Airi Macias (2015). *Orgulho e preconceito: o desenvolvimento de atitudes raciais implícitas e explícitas em crianças de Porto Alegre e Salvador* Tese de Doutorado inédita. Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- Santos, Alessandro de Oliveira dos; Schucman, Lia Vainer & Martins, Hildeberto Vieira (2012). Breve histórico do pensamento psicológico brasileiro sobre relações étnico-raciais. *Psicol. cienc. prof.*, 32(spe), 166-175. <http://dx.doi.org/10.1590/S1414-98932012000500012>
- Santos, Hélio (2000). Uma avaliação do combate às desigualdades raciais no Brasil. In: Antônio Sérgio Alfredo Guimarães & Lynn Walker Huntley (Orgs.), *Tirando a máscara: ensaios sobre racismo no Brasil* (pp. 53-76). São Paulo: Paz e Terra.
- Sawaia, Bader (2003). Fome de felicidade e liberdade. In Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária – CENPEC (Org.). *Muitos lugares para aprender* (pp. 55-63). São Paulo: CENPEC/ Fundação Itaú Social/ Unicef.
- Sawaia, Bader (2009). Psicologia e desigualdade social: uma reflexão sobre liberdade e transformação social. *Psicologia & Sociedade*, 21(3), 364-372. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/psoc/v21n3/a10v21n3.pdf>
- Sawaia, Bader (2013). *As Artimanhas da Exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social*. Petrópolis: Vozes.
- X Schucman, Lia Vainer; Nunes, Sylvia da Silveira & Costa, Eliane Silvia (2017). A Psicologia da Universidade de São Paulo e as relações raciais: perspectivas emergentes. *Psicologia USP*, 28(1), 144-158. <http://dx.doi.org/10.1590/0103-6564a20132413>
- Scott, Ana Silvia Volpi (2012). População e família no Brasil contemporâneo: muitas mudanças e algumas reflexões. *Rev. bras. estud. popul.*, 29(1), 3-5. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-30982012000100001>
- Senkevics, Adriano (2015). *Meninos negros na escola: poder, racismo e masculinidade*. Recuperado de <http://www.geledes.org.br/meninos-negros-na-escola-poder-racismo-e-masculinidade>
- Silva, Fabiana Cristina da (2005). *Trajetórias de longevidade escolar em famílias negras e meios populares Pernambuco (1950-1970)*. Dissertação de Mestrado inédita. Universidade Federal de Pernambuco.
- Silva, Marcos Antonio Batista da (2016). *Discursos étnico-raciais proferidos por pesquisadores/as negros/as na pós-graduação: acesso, permanência, apoios e barreiras*. Tese de Doutorado inédita. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

- Silva, Marta Lucia (2014). *Discursos de mães negras sobre educação e cuidado de crianças de até três anos de idade*. Dissertação de Mestrado inédita. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- Silva, Nelson do Valle & Hasenbalg, Carlos (2000). Tendências da desigualdade educacional no Brasil. *Dados*, 43(3), 423-445. <http://dx.doi.org/10.1590/S0011-52582000000300001>
- Silva, Nelson do Valle & Hasenbalg, Carlos (2002). Recursos familiares e transições educacionais. *Cad. Saúde Pública*, 18(supl), S67-S76. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-311X2002000700008>
- Silva, Roberto da; Tobias, Juliano da Silva (2016). A educação para as relações étnico-raciais e os estudos sobre racismo no Brasil. *Rev. Inst. Estud. Bras.*, 65, 177-199. <http://dx.doi.org/10.11606/issn.2316-901x.v0i65p177-199>
- Silva, Tatiana D. (2012). Educação e População Negra: uma análise da última década (1999-2009). In: Iolanda Oliveira (Org.), *Relações raciais no contexto social, na educação e na saúde: Brasil, Cuba, Colômbia e África do Sul* (pp. 133-152). Rio de Janeiro: Quarter; Niterói: EdUFF.
- Solza, Ellen Gonzaga Lima; Dias, Lucimar Rosa & Flávio, Santiago (2017). *Educação infantil e desigualdades raciais: tessituras para a construção de uma educação das/nas relações étnico-raciais desde a creche, 2017*. Recuperado de <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/276>
- Souza Neto, João Clemente (2016). Crianças e adolescentes afrodescendentes e o sistema de proteção integral. *Laplage em Revista*, 2(3), 122-135. <https://doi.org/10.24115/S2446-6220201623199p.122-135>
- Souza, Carolina MB de (2008). Família na contemporaneidade: mudanças e permanências. *Cad. CRH*, 21(54), 623-625. <https://dx.doi.org/10.1590/S0103-49792008000300014>
- Teixeira, Moema de Poli (2003). *Negros na universidade: identidade e trajetórias de ascensão social no Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Pallas.
- Thompson, John B. (2011). *Ideologia e cultura moderna: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Vargas, Patrícia Guimarães & Gomes, Maria de Fátima Cardoso (2013). Aprendizagem e desenvolvimento de jovens e adultos: novas práticas sociais, novos sentidos. *Educ. Pesqui.*, 39(2), 449-463. <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022013005000005>
- Vygotsky, Lev (1998). *O desenvolvimento psicológico na infância*. São Paulo: Martins Fontes.
- Waiselfisz, Julio Jacobo (2015). *Mapa da violência 2015: Adolescentes de 16 e 17 anos no Brasil 2015*. Recuperado de http://flacso.org.br/files/2017/04/mapaViolencia2015_adolescentes-1.pdf



Este texto está protegido por una licencia [Creative Commons 4.0](#).

Usted es libre para Compartir —copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato— y Adaptar el documento —remezclar, transformar y crear a partir del material— para cualquier propósito, incluso comercialmente, siempre que cumpla la condición de:

Atribución: Usted debe reconocer el crédito de una obra de manera adecuada, proporcionar un enlace a la licencia, e indicar si se han realizado cambios . Puede hacerlo en cualquier forma razonable, pero no de forma tal que sugiera que tiene el apoyo del licenciante o lo recibe por el uso que hace.

[Resumen de licencia](#) - [Texto completo de la licencia](#)