

Sônia Beatriz dos Santos¹

RESUMO

O presente artigo tem como propósito refletir sobre os desafios que estão colocados para que as famílias negras brasileiras possam garantir o acesso, a permanência, a aprendizagem e a conclusão da educação de suas crianças, adolescentes, e jovens na sociedade contemporânea. Com o objetivo de refletir sobre as questões apresentadas o artigo está dividido em duas partes. A primeira traz uma breve análise que evidencia a persistência das desigualdades raciais no país, e sua associação com as desigualdades socioeconômicas; e a seguir busca-se assinalar seus efeitos sobre as famílias negras. Na segunda parte procuramos refletir sobre como a situação das famílias negras se agrava ainda mais quando adicionamos à análise racial e socioeconômica, a questão das desigualdades de gênero, já que muitos estudos demonstram que as mulheres negras têm papel fundamental no sustento de suas famílias, em muitos casos como a principal provedora do domicílio. Concluímos o artigo discutindo como a superação das desigualdades raciais e de gênero vividas pelas famílias negras no acesso ao direito à educação exige um conjunto de medidas, atividades, ações, e projetos desenvolvidos pela escola, os quais devem envolver as famílias (bem como a comunidade). Consideramos que tais esforços devem ser assegurados pelas políticas.

PALAVRAS-CHAVE: famílias negras; raça; gênero; educação

ABSTRACT

This article aims to reflect on the challenges that are posed for Brazilian black families in order to ensure access, permanence, learning and completion of education for its children, teenagers, and youth people in contemporary society. Aiming to reflect on the issues presented, the article is divided into two parts. The first one provides a brief analysis that demonstrates the persistence of racial inequality in the country, and its association with socioeconomic inequalities; and then it seeks to point out these mutual effects on black families. In the second part, we try to reflect that when we exam the situation of black families in light of the intersectionality of racial, socioeconomic, and gender inequalities,

¹ A autora é Professora Adjunta da Faculdade de Educação, Departamento de Ciências Sociais e Educação, na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ); E Professora e pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Relações Etnicorraciais - CEFET/RJ; E consultora da representação da UNESCO no Brasil/ Setor de Educação.

their conditions become even worse. Such circumstances can be explained by the fact that black women have a vital role in supporting their families in many cases as the main provider of the household; thus so discrimination effects on them will also greatly impact the entire family; such issue has been pointed out by many studies that address racial and gender discrimination. We conclude the article by discussing how to overcome racial and gender inequalities experienced by black families in accessing the right to education, requires a set of measures, activities, actions, and projects developed by the school, which should involve families (as well as the community). We consider that such efforts must be secured by the public policies.

KEYWORDS: black families; race; gender; education

INTRODUÇÃO

O artigo tem como objetivo refletir sobre os desafios que estão colocados para que as famílias negras brasileiras possam garantir o acesso, a permanência, a aprendizagem e a conclusão da educação de suas crianças, adolescentes, e jovens na sociedade brasileira contemporânea. E, antes de tudo, considero importante destacar que, apesar do artigo estar focalizado numa perspectiva do gênero feminino, há uma ausência de estudos no Brasil que abordem raça, gênero e educação sob o ponto de vista de homens, jovens e meninos negros e seu papel junto às famílias.

Diversas mudanças no sistema educacional brasileiro ao longo das últimas décadas foram muito importantes no que se referem à promoção do acesso de segmentos populacionais excluídos e marginalizados, tais como negros, indígenas, mulheres, e “pessoas com deficiências”². Estes avanços resultam de mobilizações de diversos grupos da sociedade civil organizada (dentre estes movimentos negros, de

² Utilizamos o termo “pessoas com deficiência” discutido em SASSAKI, Romeu K. Como chamar as pessoas que têm deficiência? São Paulo, janeiro de 2005. Disponível em: <http://www.educacao.salvador.ba.gov.br/Site/documentos/espaco-virtual/espaco-educar/educacao-especial-sala-maria-tereza-mantoan/ARTIGOS/Como-chamar-a-pessoa-que-tem-deficiencia.pdf>. Acesso em: 08/11/2014.

mulheres, LGBT, de educação popular, de pessoas com deficiência, e do campo), bem como de importantes investimentos e do estabelecimento de políticas públicas mais eficazes.

Contudo, apesar destes esforços, evidenciamos que ainda persiste um quadro de desigualdades que restringe os direitos em educação de muitos indivíduos no país. Portanto, dispomos de ações e políticas significativas no campo educacional, mas estas ainda não foram suficientes para eliminar todas as barreiras impostas pelas diversas formas de discriminação existentes na sociedade brasileira. Em especial abordaremos nesta reflexão as discriminações³ racial e de gênero e seus impactos na produção de condições sociais, e, sobretudo educacionais desfavoráveis para as famílias negras.

O gênero e os aspectos raciais e étnicos são variáveis de grande influência na produção das desigualdades, e seus efeitos sobre a população devem ser compreendidos per se e em intersecção uns com os outros, em especial no que tange a implementação de ações e políticas públicas em educação.

Ao nos depararmos com a persistência das desigualdades raciais no país, esta nos impõe um sério questionamento: como assegurar o acesso de qualidade ao sistema educacional e suas agências – as escolas – para a população infanto-juvenil afrodescendente⁴? Este fato está relacionado diretamente às condições de subsistência da população negra no país, que ocupa as piores posições nos índices de pobreza e indigência, analfabetismo e semianalfabetismo, desemprego e trabalho

3 “Discriminação: O tratamento diferenciado atribuído às pessoas em função de diferenças socialmente visíveis e reconhecidas como importantes, com as de gênero, raça, cor, orientação sexual, religião (p. 224). Ação de discriminar, tratar diferente, anular, de tornar invisível, excluir, marginalizar” (p. 226). Definição retirada do livro *Gênero e diversidade na escola: formação de professoras/es em Gênero, Orientação Sexual e Relações Étnico-Raciais*. Livro de conteúdo. Versão 2009. – Rio de Janeiro : CEPESC; Brasília: SPM, 2009.

4 Utilizarei os termos afrodescendente e afro-brasileiro para me referir a negros (as) e população negra neste trabalho.

informal. Assim, há uma forte conjugação entre desigualdades raciais e as socioeconômicas, que acabam por colocar as famílias negras numa situação muito vulnerável. Esta situação fica ainda mais dramática quando a analisamos à luz das desigualdades de gênero, visto que em muitas famílias negras as mulheres são as principais mantenedoras.

Neste sentido, almejamos argumentar que o enfrentamento da desigualdade racial em educação entre a população negra deve levar em consideração os efeitos das disparidades de gênero. Inúmeros estudos, a exemplo de Lopes (2004) e Henrique (2001) já demonstraram que encobertos pelas desigualdades sociais, estão presentes outros fatores que produzem desigualdades, tais como a discriminação racial e a de gênero.

Com o objetivo de refletir sobre as questões apresentadas o artigo está dividido em duas partes. A primeira traz uma breve análise que evidencia a persistência das desigualdades raciais no país, e sua associação com as desigualdades socioeconômicas; e a seguir busca-se assinalar seus efeitos sobre as famílias negras. Na segunda parte procuramos refletir sobre como a situação das famílias negras se agrava ainda mais quando adicionamos à análise racial e socioeconômica, a questão das desigualdades de gênero, já que muitos estudos demonstram que as mulheres negras têm papel fundamental no sustento de suas famílias, em muitos casos como a principal provedora do domicílio. Nas considerações finais o artigo discute como a superação das desigualdades raciais e de gênero vividas pelas famílias negras no acesso ao direito à educação exige um conjunto de medidas, atividades, ações, e projetos desenvolvidos pela escola, e que devem envolver as famílias (bem como a comunidade). Tais esforços devem ser assegurados pelas políticas e programas educacionais públicos.

1. A Persistência das desigualdades raciais e seu entrecruzamento com as desigualdades socioeconômicas no Brasil

De acordo com o Censo 2010, a população negra e parda representa a maioria no país: 50,7% de um total de 190.732.694 pessoas. O censo evidenciou ainda que a maior parte da população negra concentra-se no Norte e Nordeste e sofre a maior taxa de analfabetismo na faixa etária acima dos 15 anos (entre 24,7% e 27,1%) (IBGE, Censo 2010). Assim, permitir que este segmento populacional viva em condições de desigualdades tão profundas como apontam diversos estudos, evidencia um grande desequilíbrio em termos de distribuição de bens e serviços e acesso a direitos na sociedade brasileira.

Em seu estudo *“Desigualdade Racial no Brasil: Evolução das Condições de Vida na Década de 90”*, Henriques (2001) enfatiza que o pertencimento a uma determinada raça/cor exercia influência significativa na estruturação das desigualdades sociais e econômicas no Brasil. Para o autor a imensa desigualdade racial, muitas vezes vinculada a formas sutis de discriminação, não permite que negros e negras desenvolvam suas potencialidades e progridam socialmente.

Em dezembro de 2013, o Brasil recebeu a visita oficial do grupo de Trabalho das Nações Unidas sobre Afrodescendentes⁵, que se reuniu com autoridades e representantes da sociedade civil de favelas e quilombos em cinco cidades. A comissão indicou a existência de enorme contraste entre a precariedade da situação da população negra e o elevado crescimento econômico do país, os efeitos das desigualdades sobre este segmento, e destacou o fato de que os negros estariam

5 Ver Comunicado à imprensa divulgado pelo Grupo de Trabalho das Nações Unidas sobre Afrodescendentes a respeito da conclusão de sua visita oficial ao Brasil, que ocorreu entre os dias 3 e 13 de dezembro de 2013. Disponível em: <http://www.onu.org.br/grupo-de-trabalho-da-onu-sobre-afrodescendentes-divulgado-comunicado-final/>. Acesso em: 10/10/2014.

subempregados e invisíveis no país. Destacaram também a existência de “desigualdades de acesso à educação, à justiça, à segurança e a serviços públicos entre negros e brancos, e que a despeito de representarem metade da população brasileira, os negros estão ‘subrepresentados e invisíveis’”.

Lembremos que a precariedade das condições socioeconômicas da população afro-brasileira⁶ é uma herança do passado, que produziu (e continua a produzir) débitos sem precedentes a este grupo. Neste sentido, Cláudia Currello et al (2011) afirmam que:

A pobreza no Brasil se apresenta como um legado histórico, que tem suas origens na formação econômica e social do país, marcada por um processo de colonização assentado na produção agrícola em grandes latifúndios, explorado por mão-de-obra escrava. No século XIX, a abolição tardia da escravidão não foi seguida pela absorção da mão-de-obra ex-escrava pela produção cafeeira que se dinamizava, mas sim por um processo migratório, de forma a deixar desde muito cedo a estrutura social brasileira marcada por enormes desigualdades (p.2).

Estes autores argumentam ainda que,

Ao longo da história brasileira o enfrentamento da pobreza nunca figurou como prioridade nacional, sendo sempre levada a reboque da discussão sobre o crescimento econômico. A partir dos anos 2000, essa questão vem ganhando destaque no Brasil, sobretudo com a unificação dos programas de transferência de renda pré-existent no Programa Bolsa Família (PBF) ocorrida em 2003. Entretanto, o enfrentamento da pobreza é uma questão que requer múltiplas e continuadas ações por parte de

6 Utilizarei os termos população negra, população afro-brasileira, e população afrodescendente como termos sinônimos.

todos os agentes da sociedade, sobretudo por meio de políticas governamentais (2011: p. 2-3).

Prevalece no Brasil a ideia de que o preconceito de classe se sobrepõe ao preconceito racial, mas tal argumento tem sido contestado por vários estudos neste campo temático pelo fato de que esta crença não considera o racismo como um fator estruturante das relações sociais no Brasil (Ministério da Saúde, 2005 apud SEPPPIR, 2004)⁷. Ocorre que Estudos comprovam que, independentemente da classe social, as desigualdades entre brancos e negros permanecem, e que não há explicação outra que não o racismo. Além disso, por razões históricas, a população negra tem dupla desvantagem na mobilidade social: normalmente vem de faixas mais pobres e enfrenta as barreiras que resultam em menor escolaridade e realização ocupacional (Ministério da Saúde, 2005, p. 6 apud OSÓRIO, 2003).

Portanto, no que se refere ao enfrentamento das desigualdades e do estabelecimento de uma política pública mais efetiva em educação, ressaltamos que duas questões se colocam como fundamentais para gestores em educação, professores, responsáveis, e sociedade em geral: (1) considerar os desafios impostos pela discriminação racial e a pobreza, e como estes impactam o ensino-aprendizagem de estudantes afrodescendentes na escola, (2) promover uma educação que identifique e conscientize todos os seus estudantes, familiares, e população em geral sobre os mecanismos na sociedade que corroboram para manter negros (e outros grupos como indígenas, mulheres, pessoas com deficiência, pessoas com orientação sexual homoafetiva⁸, dentre outros) excluídos e marginalizados. Adicionalmente, é

7 Ver OSORIO (2003), e também reportagem em <http://www.pnud.org.br/raca/reportagens/index.php?id01=695&lay=rac>, acessado em 27/01/2005.

8 O termo Homoafetivo deriva do conceito de Homoafetividade “que é um termo criado pela advogada Maria Berenice Dias para realçar que o afeto é um aspecto central também nos relacionamentos que fogem à norma heterossexual. Veja: <http://www.consciencia.net/2003/06/07/homoafeto.html> (p. 128)”. Definição retirada do

importante identificar as lacunas das políticas brasileiras em educação a partir das características da população negra, de modo a orientar um conjunto de ações e projetos a serem implementados, e que pela natureza do quadro de circunstâncias as quais este grupo está submetido precisam ser de caráter intersetorial.

É possível que alguns de nós encaremos estas recomendações indicando que tais medidas já têm sido implementadas no país. E se por um lado, não nos é possível negar totalmente que investimentos nesta direção tenham sido empregados, por outro, como explicar que em 2014, grande parcela das famílias negras no país se encontre ainda em situações de pobreza ou indigência? Ao observarmos os critérios das Organizações das Nações Unidas (ONU) para definição do que se caracterizaria como estado de pobreza notaremos que a população negra preenche todos os fatores indicativos desta situação. O quadro definido em 1995⁹ indica como manifestações da pobreza:

- a) a insuficiência de renda e de recursos produtivos suficientes para garantir um meio de vida sustentável,
- b) fome e desnutrição,
- c) más condições de saúde,
- d) falta de acesso ou acesso limitado à educação e outros serviços básicos,
- e) elevação da morbidade e mortalidade decorrente de doenças,
- f) carência de habitação ou habitações inadequadas,
- g) ausência de seguridade social
- h) e exclusão e discriminação social. A pobreza se caracteriza também por uma insuficiente participação nas decisões relacionadas à vida civil, social e cultural (Organização das Nações Unidas, 1995)

livro *Gênero e diversidade na escola: formação de professoras/es em Gênero, Orientação Sexual e Relações Étnico-Raciais*. Livro de conteúdo. Versão 2009. – Rio de Janeiro: CEPESC; Brasília: SPM, 2009.

9 Este quadro foi definido na primeira Cúpula Mundial para o Desenvolvimento Social, convocada pela (ONU) em Copenhague em 1995.

Hoje sabemos muito pouco sobre os padrões de sociabilidade – as formas de vida social – desenvolvidos pelas famílias negras em face das desigualdades raciais/étnicas, de gênero, e socioeconômicas vigentes na sociedade brasileira contemporânea; e por outro, também desconhecemos em grande medida as estratégias de articulação social e política empregadas por estas famílias para a construção desta sociabilidade, sobretudo em face de necessidades prementes como educação, trabalho e renda, saúde e moradia. CEPESC e SPM (2009) revelam informações fundamentais sobre diferenciais entre famílias chefiadas por pessoas negras e brancas:

Há uma nítida situação de desvantagem das famílias chefiadas por pessoas de cores preta e parda em comparação às famílias chefiadas por brancos/as. As pessoas de referência familiar branca têm maior escolarização que as pessoas de referência familiar preta e parda. A renda per capita das famílias chefiadas por brancos/as ultrapassa o dobro das chefiadas por pretos/as e pardos/as. O tamanho das famílias sob a responsabilidade de brancos/as é menor que aquelas dirigidas por negros/as. Finalmente, as famílias chefiadas por pretos/as e pardos/as contam com um maior número de pessoas abaixo dos 15 anos de idade, o que significa maior número de dependentes. Este dado torna-se mais agravante no entrecruzamento de sexo e cor/raça, sintetizado nas condições familiares das mulheres negras. Famílias com chefes de cor preta e parda apresentam proporções mais altas de chefia feminina. As mulheres negras, quando consideradas pessoas de referência, concentram 63,4% desse tipo de família, e as brancas, 56,5%. Entretanto, há entre elas o grande diferencial: a renda, pois a das mulheres negras equivale a 45% da renda das mulheres brancas (p. 230).

Segundo Currello et al (2011),

A pobreza no Brasil é mais concentrada nas populações negras e pardas. Entre os beneficiários do PBF, 72,8% são de negros (7,5%) e pardos (65,3%), a participação dessa população no Brasil é de 51,1%, sendo de 6,9% negros e 44,2% de pardos. A população pobre é também muito jovem, sendo que 55% dos beneficiários do PBF são menores de 20 anos e 28,7% possuem entre 20 e 39 anos (p.5).

Podemos concluir deste modo que se a pobreza no país está concentrada entre os negros, as famílias negras vivenciam esta experiência cotidianamente e esta situação produz, por conseguinte efeitos devastadores e com sequelas permanentes para este grupo. Yazbek (2012) enfatiza que,

A pobreza é parte de nossa experiência diária. Os impactos destrutivos das transformações em andamento no capitalismo contemporâneo vão deixando suas marcas sobre a população empobrecida: o aviltamento do trabalho, o desemprego, os empregados de modo precário e intermitente, os que se tornaram não empregáveis e supérfluos, a debilidade da saúde, o desconforto da moradia precária e insalubre, a alimentação insuficiente, a fome, a fadiga, a ignorância, a resignação, a revolta, a tensão e o medo são sinais que muitas vezes anunciam os limites da condição de vida dos excluídos e subalternizados na sociedade (p. 3).

A pesquisa do IPEA (2011) observou dados sobre renda e pobreza para homens brancos e negros e para mulheres brancas e negras, revelando que “em todas estas classificações, é possível acompanhar a redução da pobreza e das desigualdades entre 1995 e 2009, em que pesem as expressivas diferenças regionais, raciais e de gênero” (p. 34). No entanto, a pesquisa demonstrou que quando

focamos no rendimento médio a luz dos diferenciais raciais observaremos que as mulheres negras têm a menor renda, ficando bem abaixo inclusive dos homens negros. O estudo conclui ainda que “as mulheres negras, em que pesem o aumento da renda e a redução da desigualdade no país, permanecem bem isoladas na base da hierarquia social (sua renda média equivalia a 18% dos rendimentos percebidos pelos homens brancos, em 1995, e chega a 30,5% em 2009). Os dados apresentados são os seguintes (p.35):

- ✓ Homens brancos: R\$ 1.491,00
- ✓ Mulheres brancas: R\$ 957,00
- ✓ Homens Negros: R\$ 833,50
- ✓ Mulheres negras: R\$ 544,40

Adicionalmente, em termos de renda o Censo 2010 revelou que os negros e pardos ganhavam salários mais baixos do que brancos e amarelos (que ganhavam 2,4 vezes mais) e morrem mais cedo em consequência da precariedade das condições de vida, da violência e do difícil acesso a cuidados de saúde (IBGE, Censo 2010).

De um modo geral a pesquisa do IPEA (2011) revelou que embora “a população negra tenha experimentado aumento relativo da renda média per capita superior ao da população branca, a desigualdade permanece expressiva, pois se parte de patamares muito díspares” (p. 35). Os dados revelaram o seguinte,

Os negros apresentam, em média, 55% da renda percebida pelos brancos em 2009; no entanto, em 1995, a razão de renda era ainda menor (45%). A pirâmide social, esculpida pelas variáveis renda, sexo e raça, sofreu pequena alteração. Se, em 1995, os homens negros tinham rendimentos superiores aos das mulheres brancas, ao longo do tempo, passam a receber ligeiramente menos, tendência que se pronuncia a partir de 1999. Em 2009, a mulher branca correspondia 55% da renda

média dos homens brancos; para os homens negros, o percentual foi de 53% (p. 35).

Como enfatizei anteriormente, é fundamental que esta realidade da população negra seja bem compreendida pela escola, e pelos profissionais de educação. De modo que uma pergunta fundamental deve ser colocada: O que sabemos sobre as famílias negras na sociedade brasileira contemporânea?

No senso comum, os modelos e informação explicativos acerca das famílias negras brasileiras que circulam são impregnados de preconceitos, estereótipos e discriminação – comumente nomeadas de ‘responsáveis desinteressadas/os’, ‘irresponsáveis’, ‘ignorantes’, pouco atuantes na educação dos filhos, ‘mães negligentes’ que só manteriam os filhos na escola para continuarem recebendo a Bolsa Família, e outros tipos de auxílios.

No contexto da literatura recente há poucos estudos no Brasil que se dedicam a investigação das questões sociais que envolvem a família negra contemporânea. E no passado, os discursos na literatura existente sobre este grupo, também não está muito distante da visão marcada por estereótipos do senso comum. Teixeira (2006) afirma que “os estudos sobre famílias negras nos Estados Unidos foram bastante desenvolvidos”, mas segundo ela, estas obras caracterizavam este grupo familiar como “lares ‘quebrados’ predominantemente representados por mulheres e seus filhos, a exemplo de autores como FRAZIER (1939), DAVIS e HAVIGHURST (1946), DAÍ (1949), MOYHIHAN (1965), BILLINGSLEY (1968), HYMAN; REED (1969), MOHEY (1970), HILL (1972), STACK (1979), e MC QUEEN (1979)” (p. 83).

Assim, visões carregadas de estigmas sobre as famílias negras ainda persistem até os dias atuais, tanto nos discursos de alguns estudos quanto do senso

comum. Em busca de outro modelo de interpretação para as investigações no campo das relações de sociabilidades deste grupo, Santos (1999) argumenta que a família negra no Brasil deve ser compreendida enquanto “uma agência privilegiada” no processo de construção das representações e discursos negativos sobre os afrodescendentes. Para a autora,

A compreensão da articulação entre a discriminação racial e as condições de vida das famílias negras podem trazer subsídios para o desvendamento de mecanismos de exclusão camuflados pelo mito da “democracia racial”. Por outro lado, a percepção das diferenças de organização familiar pode apontar pistas que conduzam à construção de políticas sociais públicas e a uma atuação dos profissionais ligados a este segmento mais comprometida com sua realidade e com as diferenças étnico-culturais (p. 5) ¹⁰.

Trazendo as contribuições deste conjunto de especialistas para a reflexão sobre o objetivo principal deste artigo, é possível concluirmos que as desigualdades raciais se perpetuam através da discriminação racial, e a educação tem se configurado como um campo de perpetuação destas iniquidades. O Relatório *Acesso, permanência, aprendizagem e conclusão da educação básica na idade certa – Direitos de todas e de cada uma das crianças e dos adolescentes, produzido pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância –*

10 “Mito da Democracia Racial: Este mito é atribuído ao sociólogo Gilberto Freyre que, entre as décadas de 1930 e 1950, escreveu *Casa grande e senzala*, grande obra sobre as relações raciais no Brasil. Nela, partindo do princípio positivo de romper com as abordagens racistas da sociedade e da história brasileira contra os negros, Gilberto trouxe à tona as relações que existiam entre senhores/sinhás e escravos/as, assim como os modos de vida da elite e do povo. Ao realizar tais análises, Freyre acabou por produzir a imagem de uma sociedade harmônica e integrada afetiva e sexualmente, mas de fato artificial. Seu pensamento exerceu, porém, grande influência sobre a literatura e os pensadores subseqüentes, a ponto de aprendermos, por meio deste mito, que o Brasil é um país onde não existe preconceito ou discriminação de raça ou de cor e no qual as diferenças são absorvidas de forma cordial e harmoniosa” (p. 204). Definição retirada do livro *Gênero e diversidade na escola: formação de professoras/es em Gênero, Orientação Sexual e Relações Étnico-Raciais*. Livro de conteúdo. Versão 2009. – Rio de Janeiro : CEPESEC; Brasília : SPM, 2009.

UNICEF (2012) revelou que em termos de “barreiras socioculturais, um dos principais obstáculos enfrentados pelos estudantes brasileiros é a discriminação racial. Todos os indicadores de acesso à escola e conclusão nos estudos mostram que as crianças e os adolescentes negros estão em desvantagem em relação aos mesmos grupos etários da população branca” (Resumo executivo, p. 14). Do total de excluídos da escola, a maioria é negra e parda: na faixa de 4 a 6 anos, 19,9% estão fora da escola (Comunicado no 66 – Primeiras análises: Situação da educação brasileira – avanços e problemas, IPEA)”.

O Relatório do UNICEF demonstra ainda que o problema da discriminação não ocorre apenas no que tange a dificuldade de acesso à escola, mas também na continuidade da vida escolar. Em termos de anos de estudo a média para a população negra é de 6,7 anos, contra 8,4 da branca (Resumo executivo, p. 15). Este diferencial “indica que as taxas de repetência e abandono escolar entre as crianças e adolescentes negros são maiores que entre os brancos”; é um indicador de que “a discriminação racial interfere de forma significativa no rendimento escolar dos alunos do Ensino Fundamental” (Resumo executivo, p. 15).

Dados da publicação UNESCO (2012) corroboram com as informações trazidas pelo Relatório UNICEF, revelando que “os negros encontram-se super-representados no conjunto dos que estão fora da escola” (p.12). Tal situação “é mais evidente nas faixas etárias dos 6 aos 14 anos” e dos 15 aos 17 anos” (p. 12). E em relação à exclusão escolar por discriminação de gênero os dados revelam que esta “é ligeiramente mais elevada na população masculina, em todas as faixas etárias, à exceção daquela até 3 anos de idade (p. 15). Neste sentido, como já havia apontado no início desta reflexão é fundamental reforçar a importância de estudos que revelam as condições sociais e status da população juvenil masculina frente à educação.

CEPESC e SPM (2009) enfatizam a importância de se observar que a educação é crucial no que se refere ao processo de internalização de recursos. E acrescentam que,

As principais características das desigualdades educacionais no Brasil são: média de anos de estudo baixa (7,0 anos para brancos e 5,0 anos para pretos e pardos); a educação está desigualmente distribuída devido a uma alta correlação entre o sucesso educacional das crianças e o de seus pais e mães (o que indica a ausência de igualdade de oportunidades); por último, há grandes disparidades regionais nas realizações educacionais das crianças (BARROS & LAM, 1993, p. 230)

Adicionam ainda a esta análise a persistência de disparidades significativas quanto às taxas de analfabetismo, escolarização e anos de estudo, que a despeito das evidências de melhorias para todos os grupos de cor/raça, denotam que negros se encontram em desvantagens. Há também os efeitos do atraso escolar vivenciado pelas crianças e jovens afrodescendentes, indicando que, “entre os/as estudantes na faixa etária de 15-17 anos, 60% dos brancos/as estão cursando o Ensino Médio; para pretos/as e pardos/as, esse percentual é de 32%” (CEPESC e SPM, 2009: p. 230). E dentre os/as estudantes que conseguiram ingressar no Ensino Superior identificou-se o seguinte:

- Faixa etária de 18 a 19 anos: correspondeu a 21,5% dos/as brancos/as, 4,4% dos/as pretos/as e 3,2% dos/as pardos/as;
- Faixa etária de 20-24 anos: correspondeu a 53,6% dos/as brancos/as, 15,8% de pretos/as e pardos/as (p. 230).

Como já mencionado em outro momento, o diagnóstico apresentado acima influencia diretamente na qualidade de vida da população afro-brasileira, pois

este desequilíbrio na aquisição da educação se materializa em menor acesso aos bens materiais e de consumo que garantem a sobrevivência humana com dignidade e impacta a esperança de vida ao nascer, a saúde, a renda, o acesso à moradia e a alimentação, e o direito a segurança. De modo que o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH)¹¹ da população negra é um dos mais baixos no país. Marcelo Paixão (2000; s/d) produziu um estudo demonstrando diferenciais significativos entre os IDH das populações negras e brancas entre 1991 e 2000. Seu estudo demonstrou que, embora se constatassem melhorias para os dois grupos raciais, “ocorreu o distanciamento das posições ocupadas entre o ‘Brasil negro’ e o ‘Brasil branco’ no *ranking* mundial da qualidade de vida” (ver CEPESC e SPM, 2009: p. 231).

Santos (1999) argumenta sobre a importância de se abordar a discriminação racial na escola, pois esta

Pode ter um efeito devastador no desenvolvimento de ‘um conceito do eu’ entre crianças negras. Os estereótipos negativos e a baixa qualidade de vida resultam numa criança com poucas expectativas sobre suas possibilidades de crescimento no mundo. Isto se torna mais grave quando a criança não encontra na família um local de apoio e compensação destas dificuldades (p. 7).

Finalmente, um último aspecto que gostaríamos de discutir, se refere ao fato de que, para além deste cruzamento entre discriminação racial e desvantagens socioeconômicas, entendemos que o enfrentamento das desigualdades em educação entre as famílias negras deve levar também em consideração os efeitos da intersecção

¹¹ Segundo CEPESC e SPM (2009: p. 231) o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) “foi criado originalmente para medir o nível de desenvolvimento humano dos países a partir de indicadores de educação (alfabetização e taxa de matrícula), longevidade (esperança de vida ao nascer) e renda (PIB per capita).

com outras formas de discriminação – tais como a de gênero¹². Assim, na segunda parte desta reflexão, exploraremos a associação entre discriminação racial e de gênero e seus efeitos nas condições de vida das mulheres e famílias negras.

Werneck (s/d) demonstra que quando examinamos as condições de vida da população negra – sejam mulheres ou homens – faz-se necessário “reconhecer a presença de fatores que, ao atuarem ao mesmo tempo que o racismo, possibilitarão a ampliação ou redução de vantagens ou desvantagens, direitos ou possibilidades de vida saudável” (p. 9). Este processo é conceituado por Werneck como interseccionalidade (e outras autoras como COLLINS, 2000 e CRENSHAW, 2002 que originalmente cunharam o termo), e tem sido empregado enquanto um instrumento para “a análise de diferentes fatores que incidem sobre cada indivíduo, cada grupo, de modo a produzir as condições materiais, culturais e simbólicas em que vive ou vivem” (p.9). Para Werneck,

Gênero, raça, orientação sexual, idade, condição e local de moradia (rural, urbana, o estado, a região, o país e o continente), a situação econômica, dentre outros influenciam de diferentes formas as vantagens e desvantagens em que vivemos” (p.9).

Assim sendo, estudos que conjugam análises de gênero e raça têm evidenciado a condição singular das mulheres negras e revelam a complexidade dos efeitos provocados pelo entrecruzamento entre discriminação racial e de gênero

12 É importante ressaltar que outras formas de discriminação também podem somar-se a racial e a de gênero produzindo um quadro de desigualdades e condições vulneráveis a um grupo ou indivíduo, tais como a baseada na orientação sexual, no pertencimento religioso, em condições de pessoas com necessidades especiais, dentre outros

tanto na sociedade brasileira, como em outras regiões da diáspora africana¹³. Na seção seguinte discutiremos estas questões.

2. A Discriminação de Gênero e suas influências nas Condições de Vida das Mulheres Negras e suas Famílias

CEPESC e SPM (2009) sublinham que as questões de gênero exprimem a maneira pela qual distintos povos, em diferentes momentos da história, “classificam as atividades de trabalho na esfera pública e privada, os atributos pessoais e os encargos destinados a homens e a mulheres no campo da religião, da política, do lazer, da educação, dos cuidados com saúde, da sexualidade etc.” (p. 41).

O conceito de gênero¹⁴ foi construído pelo Movimento Feminista¹⁵ e outras vertentes do movimento de mulheres em geral. E a despeito de alguns equívocos quanto ao reconhecimento da existência da diversidade e das diferenças socioculturais, políticas, e raciais/étnicas, dentro destes grupos, suas contribuições foram fundamentais para que as mulheres pudessem ser vistas e respeitadas como sujeitos de direito nas sociedades ocidentais patriarcais (Ver BAIROS, 1995;

13 Ver ALMADA, 1995; BAIROS, 1995; CARNEIRO, 1995; CRENSHAW, 2002; GOMES, 1995; HOOKS, 1995; REICHMANN, 1995; RIBEIRO, 1995; SANT’ANNA, 2000; BRASIL, 1998, e 2003, 2004; BARR (CAMPBELL), 2003; DAVIS, 2004; SMITH, 2002; LANDE, 2004; EVARISTO, 2003, 2006; LOPES, 2004; COSTA, 2005; PHILLIPS, 2006; CAVALLEIRO, 2007; SCHMIDT, 2004; JESUS, 2006; SANTOS, 2004 e 2007; SILVA, 2008; THEODORO, 2008; WERNECK, 2008 e 2009; PERRY e CAMINHA, 2009; SANTOS, 2009; CALDWELL, 2007, 2010; CRIOLA, 2010; SANTOS JUNIOR, 2010; DAMASCENO et al, 2012.

14 CEPESC e SPM (2009) demonstram que “para as ciências sociais e humanas, o conceito de gênero se refere à construção social do sexo anatômico. Ele foi criado para distinguir a dimensão biológica da dimensão social, baseando-se no raciocínio de que há machos e fêmeas na espécie humana, no entanto, a maneira de ser homem e de ser mulher é realizada pela cultura. Assim, gênero significa que homens e mulheres são produtos da realidade social e não decorrência da anatomia de seus corpos” (p. 39).

15 Um movimento social político e intelectual bastante diverso formado por ativistas sociais e teóricas de campos disciplinares como história, sociologia, antropologia, ciência política, demografia, dentre outros.

WOLFF, 2012). Mais especificamente, as reivindicações feministas foram primordiais no que tange a identificação e denúncia da violência perpetrada nas sociedades contra as mulheres, promovendo mudanças significativas em suas condições de vida e status.

Entretanto, apesar, das contribuições destes movimentos e dos avanços resultantes de tais esforços, a condição feminina ainda é fortemente ameaçada pela discriminação de gênero, que posiciona este segmento em desvantagem social em relação aos homens em todas as esferas da sociedade, e tem se materializado em distintas situações tais como: violência de gênero generalizada, violência doméstica, violência e abusos sexuais, assédio moral – todas situações vivenciadas dentro da família e nos espaços públicos (escola, trabalho, nas ruas, instituições religiosas, dentre outros).

Além desta situação de violência, há também o tratamento desigual na escola, a exemplo da desvalorização do aprendizado de meninas e jovens em áreas como Matemática, Física, Química, e Ciências em geral, e o desinteresse de educadores em desenvolver capacidades e habilidades de liderança entre meninas, adolescentes, e jovens. As desigualdades de gênero também exercem influências sobre o processo de escolarização estruturando a vida social e produzindo possibilidades e impossibilidades em termos de mobilidades social e acesso a bens e direitos na sociedade. No Brasil, foi “somente no final de 1870 que o governo brasileiro abriu as instituições de ensino superior à entrada das mulheres” (CEPESC e SPM, 2009: p. 56-57). Segundo os autores, a entrada das mulheres na escola cresceu expressivamente, e atualmente supera o ingresso do grupo masculino. E este interesse estaria assim associado ao seu ingresso maciço “no mercado de trabalho e às chances de melhoria de sua qualificação profissional e dos salários percebidos” (CEPESC e SPM, 2009: p. 57). Contudo, os autores revelam que,

Os investimentos das mulheres na educação e na qualificação profissional ainda não se reverteram em igualdade salarial. Em alguns setores apenas se reduziu o nível de desigualdade. Quando consideramos as mulheres negras, os dados são ainda mais impressionantes. Quanto maior a escolarização, maior a diferença salarial entre estas e os homens, mas também entre as próprias mulheres, estando as mulheres brancas em posição de maior vantagem (CEPESC e SPM 2009: p. 57).

CEPESC e SPM (2009) argumentam que a situação apresentada acima evidencia “como a segregação social combina elementos étnico-raciais e de gênero” (p. 57). Outro aspecto levantado pelos autores, é o fato de que hoje, no Brasil, o contingente feminino cursando educação superior é maior que o masculino:

O Censo da Educação Superior de 2004 mostra que as mulheres respondem por 56,4% do total de matrículas, enquanto os homens são 43,6%. Nas instituições públicas, elas são 54,7% e, no setor privado, 57%. Segundo o IBGE, o percentual de mulheres na população brasileira é de 50,8% (Censo IBGE 2000)². (p. 56-57).

Por fim, a desigualdade no mercado de trabalho se constitui em outro exemplo sobre como a discriminação baseada nas relações de gênero, afetam as condições de vida e status das mulheres na sociedade. CEPESC e SPM (2009) afirmam que há algumas “décadas passadas, o mercado de trabalho era um espaço de hegemonia masculina”. E neste sentido, “até a metade do século XX, as mulheres não tinham o horizonte da carreira profissional ou a participação na vida pública como metas preponderantes, não tendo participação significativa na população economicamente ativa” (p. 56).

No entanto, no que se refere ao Brasil (e mesmo a outras regiões da Diáspora Africana), argumentamos que, embora reconheçamos que a dominação patriarcal se impunha a todas as mulheres, esta realidade não é integralmente verdadeira no que se refere às mulheres afrodescendentes, que desde a escravidão trabalhavam intensamente em ocupações como domésticas, amas-de-leite, vendedoras ambulantes escravizadas e/ou livres, nas grandes plantações das propriedades de engenho, dentre outras funções. Assim, este grupo sempre representou juntamente com os homens afrodescendentes parcela significativa do grupo economicamente ativo, já que o trabalho escravo foi durante muitas décadas o grande pilar de sustentação da vida socioeconômica e política das sociedades ocidentais escravocratas, e contribuiu para o acúmulo de bens e riquezas de muitas famílias brancas no Brasil e na Europa, tendo Portugal como um de seus maiores beneficiários por ser o principal administrador da colonial. E após a abolição do regime de escravidão esta posição das mulheres afrodescendentes quanto ao trabalho e sua situação de exploração quase não se alteraram, pelo menos em termos positivos; e muitas passaram então a desempenhar as mesmas atividades nos espaços doméstico e público sendo remuneradas de um modo precário e arbitrário.

Assim, mulheres negras sempre estiveram representadas de modo expressivo no desenvolvimento das atividades laborais na sociedade brasileira, e têm vivenciado muitas situações de preconceito e discriminação se comparadas às mulheres brancas e aos homens brancos e negros. Para mulheres afrodescendentes a jornada dupla nunca foi uma opção, ou seja, trabalhar formal ou informalmente e sustentar a casa, os filhos e, em muitos casos, também os maridos, excluídos do mercado formal de trabalho e/ou por ausência em razão de morte (natural, por saúde débil e homicídio) ou encarceramento sempre se constituíram numa realidade histórica e cotidiana para este grupo. A grande maioria destas mulheres assume há muito, o papel de “chefe de família”, qualificação utilizada na legislação civil que

durante muito tempo era atribuída somente aos homens. Adicionalmente, fruto do reconhecimento desta mudança, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) incorporou nos censos o quesito “pessoa de referência” (ver CEPESC e SPM, 2009: p. 56).

E vale lembrar, que mulheres negras não assumem papéis centrais no sustento financeiro de suas famílias apenas como mães, mas também como irmãs, tias, avós, cunhadas, e até mesmo como madrinhas e colaboradoras estendendo os laços familiares para além do pertencimento biológico. E outro aspecto, é que muitas delas assumem este papel de provedoras ainda muito jovens. Um exemplo comum observado em instituições escolares é a presença de meninas, adolescentes, e jovens que ficam responsáveis pelos cuidados domésticos e a educação de seus irmãos/as mais novos/as, e há ainda aquelas jovens que acumulam a tarefa de prover financeiramente complementando a renda familiar, ou mesmo aquelas que desempenham solitariamente o papel de arrimo de família.

Finalmente, há inúmeras situações desiguais geradas pelo tratamento diferenciado atribuído a homens e mulheres nas sociedades em geral, e que vão incidir de maneiras peculiares sobre as mulheres jovens e adultas impedindo seus acessos a direitos e bens materiais, seja na educação ou no mercado de trabalho (a exemplo das empregadas domésticas e trabalhadoras rurais), e na vida social de um modo mais amplo. E é crucial enfatizar que o pertencimento racial/étnico torna estas experiências ainda mais desumanas devido aos efeitos perversos do preconceito e discriminação raciais.

Pelas razões apresentadas, acreditamos que uma análise sobre as questões de gênero não podem ser descartadas quando pensamos em aspectos relacionados às condições de vida da família, em especial, das famílias negras foco do presente artigo.

Portanto, partimos da hipótese, sustentada por vários estudos produzidos acerca da temática e também pelas denúncias do movimento de mulheres (ativistas e teóricas), de que adicionalmente a problemática racial, a discriminação de gênero estruturalmente confere as mulheres menos oportunidades políticas e socioeconômicas de acessar mecanismos que promovam um desenvolvimento social pleno para si e suas famílias.

No caso específico das mulheres negras, esta forma de discriminação assume características ainda mais complexas pelo fato de seus efeitos somarem-se aos do racismo, criando para estas mais dificuldades que para as mulheres brancas, em termos de acesso a mecanismos que de algum modo lhes possibilitariam confrontar as disparidades de gênero. Assim, este processo tende a ser mais contundente sobre as condições de vida deste grupo e de suas famílias, determinando direta ou indiretamente os acessos à educação, à alimentação, à saúde, à moradia, ao trabalho, à segurança, ao lazer, dentre outros.

Um ponto crucial que gostaríamos de enfatizar ainda, diz respeito à necessidade de se ampliar o escopo de análise das relações de gênero para incluir a invisibilidade e marginalização sofrida por pessoas que possuem orientação sexual distintas dos modelos heteronormativos vigentes, de modo a desvelar que a identidade sexual entrecruzada com a identidade de gênero¹⁶ se constitui, há muito, como um eixo de preconceito e discriminação que direta ou indiretamente regula os acessos à educação e a outros direitos. Judith Butler em seu livro “*O gênero em disputa: O feminismo e a subversão da identidade*”¹⁷ questionava a categoria gênero por esta partir de um modelo identitário heterossexual e por não questionar a sexualidade

16 A utilização do termo “identidade de gênero” neste trabalho diz respeito ao gênero com o qual uma pessoa se identifica, ou seja, se ela se identifica como sendo um homem, uma mulher ou se ela vê a si como fora destas categorias convencionais de identificação.

17 Título original: *El género en disputa: El feminismo y la subversión de la identidad* (Butler, 2001).

normativa. Assim, tradicionalmente, as desigualdades de gênero têm sido analisadas pelo viés das relações heteronormativas¹⁸, e isto tem implicações na elaboração de políticas públicas, por exemplo, em educação que não consideram os grupos de orientação sexual homoafetivas – tanto no que se refere aos estudantes quanto as suas famílias.

Recentemente, a pesquisadora Patricia Rodrigues, orientada pelo professor Roberto Carlos Borges defendeu dissertação de mestrado no Programa de Pós-Graduação em Relações Étnicorraciais do CEFET/RJ intitulada: *Corpos em Movimento, educação em Questão: A Trajetória Escolar das Travestis Negras*, 2014. Rodrigues (2014) revela o cotidiano violento em que travestis negras são forçadas a conviver para permanecer na escola: rejeição e agressões verbais e físicas por parte de outros estudantes, e integrantes da equipe escolar. Situações que evidenciam tentativas de linchamento, como o apedrejamento na rua, a indiferença por parte de professoras/es as violências sofridas no espaço escolar, o medo e a insegurança. São situações de ameaça à integridade física enfrentadas muito cedo na escola e que levam este grupo em sua fase juvenil a abandonar a escola; o que de fato, não chamaria de abandono, mas caracterizaria como indivíduos que foram expulsos da escola. Por outro lado, se insistirem em permanecer e concluir os estudos, são obrigados a conviver num ambiente hostil.

Para além da problemática trazida pelo estudo de Rodrigues, é importante lembrarmos de que há grupos constituídos por arranjos familiares distintos do

18 Heteronormatividade é um termo que “se refere aos ditados sociais que limitam os desejos sexuais, as condutas e as identificações de gênero que são admitidos como normais ou aceitáveis àqueles ajustados ao par binário masculino/feminino. Desse modo, toda a variação ou todo o desvio do modelo heterossexual complementar macho/fêmea – ora através de manifestações atribuídas à homossexualidade, ora à transgeneridade – é marginalizada/o e perseguida/o como perigosa/o para a ordem social. Ver o texto ‘Homofobia e heterossexismo’ nesta Unidade (p.128)”. Definição retirada do livro *Gênero e diversidade na escola: formação de professoras/es em Gênero, Orientação Sexual e Relações Étnico-Raciais*. Livro de conteúdo. Versão 2009. – Rio de Janeiro : CEPESC; Brasília: SPM, 2009.

paradigma heteronormativo – a família nuclear (pai, mãe e filhos) – que têm sido vitimados pela violência homofóbica e lesbofóbica¹⁹. Inclusive violências e discriminação perpetrados pela própria escola, onde estes estudantes e familiares são constrangidos no cotidiano e pela cultura escolar.

Blackwell e Naber (2002, p. 191-192 apud CASARES, 2001, p.10) argumentam que “o racismo se intersecta com a pobreza, a discriminação de gênero e a homofobia”, e alegam ainda que “se não fosse dada atenção ao gênero, certas formas de racismo passariam despercebidas” (p. 191). As autoras argumentam que o racismo produz condições singulares de opressão nas quais mulheres não brancas, mulheres pobres, aquelas que possuem baixos níveis de escolarização são “tripudiadas, discriminadas e oprimidas”, tratadas “como se não tivessem valor algum”.

Neste sentido, é possível avaliar e compreender que os efeitos do racismo, do sexismo, da lesbofobia ou homofobia na vida das mulheres, por conseguinte, impactarão diretamente suas famílias. Dados do IPEA (2011) sobre o crescimento significativo de famílias chefiadas por mulheres nos revelam o quanto esta conjugação entre gênero e raça são relevantes para determinarmos as condições de desigualdade vivenciadas pelas famílias negras. A pesquisa traz aspectos reveladores da condição feminina, que nos permite pensar em particular sobre as circunstâncias das desigualdades de gênero que em conjunto com o racismo incidem sobre o grupo feminino afrodescendente; os dados demonstram que:

Ao longo dos últimos anos (1995-2009), a proporção de mulheres chefes de família aumentou mais de 10 pontos percentuais (p.p.). Esta proporção passou de 22,9%, em 1995,

¹⁹ Homofobia e Lesbofobia têm sido termos utilizados para conceituar respectivamente a discriminação contra gays e lésbicas.

para 35,2% no ano de 2009. Isto significa que temos **21,7 milhões de famílias chefiadas por mulheres** (p. 19).

O aumento da proporção de famílias chefiadas por mulheres é um fenômeno tipicamente urbano, apesar de, embora com uma intensidade menor, também estar presente no meio rural (p. 19).

E ainda são percebidas **situações de maior vulnerabilidade nos domicílios chefiados por mulheres**, em especial, os **por mulheres negras**, quando comparados aos domicílios chefiados por homens. Os dados de rendimento, por exemplo, mostram que a renda domiciliar per capita média de uma família chefiada por um homem branco é de R\$ 997, ao passo que a renda média numa família chefiada por uma mulher negra é de apenas de R\$ 491 (p. 19).

Do mesmo modo, enquanto **69% das famílias chefiadas por mulheres negras ganham até um salário mínimo**, este percentual cai para **41% quando se trata de famílias chefiadas por homens brancos** (p. 19).

A **participação das mulheres na renda familiar tem aumentado** gradativamente e **passa a praticamente representar**, na média, **metade da renda familiar (45%)**. Isto se deve tanto ao aumento da participação da mulher no mercado de trabalho (a taxa de participação feminina cresceu 10% no período em análise), como à mudança no perfil dos arranjos familiares (em 2009, 35% das famílias eram chefiadas por mulheres, arranjo que se ampliou 54%, desde 1995) (p. 36).

Por fim, almejamos nesta parte da discussão demonstrar a partir deste conjunto de dados o quanto e como uma quase que inalterada desigualdade de gênero, expressa no cotidiano por um modelo de hierarquização dos papéis sociais e culturais de homens e mulheres, tem organizado as relações sociais no espaço público (bem como provado) determinando lugares, posições de privilégio e específicas, “direitos e deveres a cada sexo, em todos os contextos” de uma

sociedade – “vida política, acesso à escola e ao mercado de trabalho, com a respectiva permanência neles, propriedade, chefia civil do lar, etc.” (CEPESC e SPM, 2009: p. 58). Os autores enfatizam ainda que

Não podemos considerar, de forma ingênua, que a participação de homens e mulheres na vida pública seja aleatória, fruto de desejos pessoais, particulares, muito menos de aptidões ou habilidades naturais a cada sexo. Somos socialmente educados e educadas para gostar mais ou menos de política, de economia, de leis, quer sejamos homens ou mulheres. A via de acesso à cidadania passa por lutas e conquistas normativas e jurídicas. (p. 58)

Vislumbramos, assim, que a partir das análises e dados apresentados nesta reflexão, as políticas, ações e projetos de enfrentamento das desigualdades raciais em educação de um modo mais amplo, e em especial focado na população negra, leve em consideração os efeitos e desvantagens sociais produzidos pela ação simultânea entre as discriminações raciais e de gênero. Também, é importante considerar os espaços escolares e familiares como lugares privilegiados para o desenvolvimento de ações de promoção de uma educação antirracista e sexista, pois o aprendizado de raça e gênero ocorre a partir de duas experiências iniciais dos indivíduos – a socialização na família e na escola. Por fim, aspiramos que a adoção desta perspectiva de abordagem seja mais eficaz e efetiva na erradicação das desigualdades educacionais na sociedade brasileira.

Considerações Finais

O artigo trouxe uma reflexão sobre os desafios que estão colocados para que as famílias negras brasileiras possam garantir o acesso, a permanência, a

aprendizagem e a conclusão da educação de suas crianças, adolescentes, e jovens na sociedade brasileira contemporânea. Neste sentido, vimos que a persistência das desigualdades raciais país, e seu entrecruzamento com as desigualdades socioeconômicas têm causado efeitos preocupantes e devastadores que comprometem a médio e longo prazo as condições de sobrevivência das famílias negras. Adicionalmente, a análise racial, demonstramos que a situação destas famílias, se agrava ainda mais quando sobrepomos a esta, a problemática trazida pelas desigualdades de gênero, pois como vimos as mulheres negras são apontadas em estudos e pelo movimento social feminino negro como fonte basilar de renda em grande parte dos domicílios de famílias negras, seja na condição de chefes de família ou não.

É crucial notar que há outras formas de discriminação e aspectos que poderiam ser abordados nesta análise, pois certamente compõe o quadro de circunstanciais desiguais que podem afetar as condições de vida das famílias, tais como a sexualidade, a realidade de pessoas com deficiência, o pertencimento religioso, o pertencimento regional, dentre outros. Entretanto, para esta reflexão priorizamos a desigualdade racial em intersecção com as desigualdades socioeconômicas e de gênero, e esperamos que esta perspectiva de análise apresentada, propicie outras discussões que incluam estas e outras questões não contempladas.

Diante desta realidade apresentada ao longo do artigo, resta-nos concluir apontando alguns elementos que poderiam auxiliar na superação dos desafios impostos pelas desigualdades raciais e de gênero vividas pelas famílias negras para assegurar o acesso e permanência de suas crianças, adolescentes, e jovens a educação em todos os seus aspectos. Uma atitude diferente e propositiva por parte dos

profissionais de educação, em especial o professor, já seria um bom primeiro passo. Listamos a seguir alguns aspectos que consideramos cruciais.

Para o primeiro aspecto sugerimos a promoção da aproximação entre escola e família. Segundo Castro e Regattieri (2009) diversos estudos nacionais e internacionais “têm demonstrado que a origem e os apoios familiares – que vão desde as expectativas positivas até investimentos de tempo e financeiros na carreira escolar dos filhos – impactam decisivamente no desempenho escolar de crianças e jovens” (p. 7). Os resultados do trabalho educacional junto aos estudantes são mais eficazes e efetivos quando as instituições escolares contam com o apoio dos responsáveis e da comunidade em geral. Estudos têm apontado para o “mito do discurso da omissão ou indiferença das famílias das camadas populares em relação à escola” (p. 24). Segundo Batista e Carvalho-Silva (2013) os estudos que investigam o papel das famílias na educação dos filhos,

Não negam (...) as dificuldades reais que as escolas e os educadores enfrentam para, com a democratização do acesso à escola, lidar com crianças e famílias até então pouco familiarizadas com o universo escolar, sua cultura, sua linguagem e seus códigos. O que questionam é uma das explicações dadas a essas dificuldades: a de que os pais não se interessariam pela educação de seus filhos, não valorizariam a escola e transmitiriam a eles esse desinteresse (p. 24).

As análises destes autores corroboram com a crítica feita no início deste artigo, sobre o discurso preconceituoso com que as famílias negras, por exemplo, são avaliadas em termos de sua disponibilidade, interesse e capacidade para apoiar a educação de suas crianças, adolescentes e jovens. Através do conjunto de dados e análises apresentados ao longo desta reflexão, podemos afirmar que se trata de um julgamento perverso, e que contribui para alargar ainda mais o tratamento desigual

recebido pelas famílias negras e seus/suas filhos/as no sistema educacional brasileiro. De outra maneira, o próprio sistema já determina processos desiguais quando destina recursos financeiros e materiais diferenciados – orçamentos, profissionais, recursos materiais, salários, equipamentos, estrutura predial, etc. – para suas escolas públicas. Por fim, lembremos que por suas condições socioeconômicas desfavoráveis, as crianças, adolescentes e jovens negros majoritariamente dependem do sistema educacional público.

Quanto ao segundo aspecto, este se refere ao ambiente escolar, que deve desenvolver estratégias de enfrentamento das formas de discriminação e de promoção da igualdade. CEPESC e SPM (2009) nos lembram que a escola é uma instituição social, e portanto, é “(...) influenciada pelos modos de pensar e de se relacionar da/na sociedade, ao mesmo tempo em que os influencia, contribuindo para suas transformações (p. 31)”. Assim, segundo os autores, a escola se constitui num espaço que deve permitir a identificação e discussão das formas de discriminação e preconceito vigentes na sociedade, “e onde podem e devem surgir as possibilidades, ações, e estratégias para alteração deste processo (p. 31)”. Adicionalmente, CEPESC e SPM (2009) acrescentam que

A escola, por seus propósitos, pela obrigatoriedade legal e por abrigar distintas diversidades (de origem, de gênero, sexual étnico-racial, cultural, etc.), torna-se responsável – juntamente com estudantes, familiares, comunidade, organizações governamentais e não-governamentais – por construir caminhos para a eliminação de preconceitos e de práticas discriminatórias (p. 31).

Os autores denunciam ainda que a escola tem se pautado por uma postura normatizadora e homogeneizadora que precisa ser revista; pois tem forçado ao longo de anos os/as estudantes negros/as, indígenas, transexuais, gays, lésbicas, meninos e

meninas que apresentam comportamentos e identidades distintos do padrão prescrito pela cultura hegemônica eurocêntrica (patriarcal, branca, burguesa, e heteronormativa) a se ajustarem a suas normas e padrões de normalidade (CEPESC e SPM, 2009: ver p. 31). Deste modo, os autores sugerem que para transformar tal realidade é preciso investir em políticas educacionais e práticas inclusivas voltadas “a garantia da permanência (na escola), a formação de qualidade, a igualdade de oportunidades, e ao reconhecimento das diversas orientações sexuais e identidades de gênero, e étnico raciais” (31). Estas políticas precisam ainda fornecer os subsídios necessários a melhoria do contexto educacional, e finalmente “apresentar um potencial transformador que ultrapassa os limites da escola, em favor da consolidação democrática (p. 33)”. Concluindo, a escola deve ser responsável por “desenvolver uma prática educativa de enfrentamento das desigualdades e de valorização da diversidade; deve ser capaz de promover o diálogo, a convivência, e o engajamento na promoção da igualdade” (p. 34). Aspiramos, assim, a construção de uma escola antirracista, antissexista, e anti-lesbofóbica e anti-homofóbica.

O terceiro aspecto, é complementar ao segundo, e se refere à valorização da diversidade racial/étnica, de gênero, social, e cultural não como desigualdades, mas como diferenças inerentes à própria existência humana, e que isto deve ser apresentado aos/as alunos/as como um valor positivo e não negativo e ‘anormal’. Também como afirmam Moreira e Câmara (2013) é importante reconhecer as diferenças no interior destes vários grupos de pertencimento evitando os riscos de essencialismos e visões homogeneizadoras e padronizadoras do outro; assim é crucial demonstrar na escola que “nos diferentes grupos há muitas distinções entre seus membros” (p.45). A exemplo, podemos destacar que no grupo das mulheres há várias mulheres diferentes – em termos de geração, pertencimento racial/étnico, classe social, etc; o mesmo vai ocorrer para os grupos de negros que não são todos iguais.

Um segundo fator levantado por Moreira e Câmara (2013) se refere ao modo como se deve lidar com as identidades e as diferenças na sala de aula. Para tanto os autores sugerem um conjunto de metas e estratégias:

- a) Procurar aumentar a consciência das situações de opressão que se expressam em diferentes espaços sociais (p.47);
- b) Propiciar ao/à estudante a aquisição de informações referentes a distintos tipos de discriminações e preconceitos (p. 48);
- c) Estimular o desenvolvimento de uma imagem positiva dos grupos subalternizados (p. 48)
- d) Favorecer a compreensão do significado da construção de conceitos que têm sido empregados para dividir e discriminar indivíduos e grupos, em diferentes momentos históricos e em diferentes sociedades (p. 49)
- e) Facilitar ao/à estudante a compreensão e a crítica dos aspectos das identidades sociais estimulados pelos diferentes meios de comunicação (p. 51)
- f) Propiciar ao aluno a possibilidade de novos posicionamentos e novas atitudes que venham a caracterizar propostas de ação e intervenção (52)
- g) Articular as diferenças (p. 53)

Assim, é urgente que a escola ajude a sociedade, em particular seus/suas estudantes, a compreender que “(...) estereótipo, preconceito e discriminação são idéias e comportamentos que negam humanidade àqueles e àquelas que são suas vítimas”, e que não há nenhuma explicação plausível que justifique tais condutas humanas.

Por fim, aspiramos que este artigo possa subsidiar outras reflexões, ações práticas do cotidiano escolar, e a elaboração de políticas e programas públicos na área da educação. Reflexões, ações e políticas que possam considerar a realidade complexa e as especificidades que envolvem os processos de sociabilidade das

famílias negras frente à discriminação racial e de gênero e, a partir desta perspectiva propor e implementar mudanças que contribuirão de modo mais eficaz para a melhoria da qualidade do acesso à educação para suas crianças, adolescentes e jovens.

REFERÊNCIAS

ALMADA, Sandra. *Damas Negras: sucesso, lutas, discriminação* – Chica Xavier, Léa Garcia, Ruth de Souza, Zezé Motta. Rio de Janeiro: MAUAD, 1995.

ALVAREZ, Sonia E. *Um outro mundo (também feminista...) é possível: construindo espaços transnacionais e alternativas globais a partir dos movimentos*. Rev. Estud. Fem. [online]. 2003a, vol.11, n.2, pp. 533-540.

ALVAREZ, Sonia E et al. *Encontrando os feminismos latino-americanos e caribenhos*. Rev. Estud. Fem., Florianópolis, v. 11, n. 2, Dec. 2003b. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-026X2003000200013&lng=en&nrm=iso>. access on 02 June 2012.

ANDRADE, Raquel B. de. “*Enegrecendo o feminismo*” ou “*Feminizando a raça*”: Narrativas de Libertação em Angela Davis e Lélia Gonzalez”. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em História Social da Cultura da PUC-Rio. Rio de Janeiro, Fevereiro de 2005.

BARR (CAMPBELL), Epsy. *El Impacto Económico del Racismo y Sexismo sobre las Mujeres Afrodescendientes de América Latina y El Caribe*. Trabalho apresentado no Seminário: Pobreza y Exclusion de los Pueblos y Mujres Afrodescendientes, 2003, p. 1-13.

BAIROS, Luiza. “*Nossos Feminismos Revisitados*.” Estudos Feministas: Vol. 3, No. 2/1995. Ano 3, 2º Semestre 95, p. 458-463.

BLACKWELL, MAYLEI and NABER, NADINE. Interseccionalidade em uma era de globalização: *As implicações da Conferência Mundial contra o Racismo para práticas feministas transnacionais*. Rev. Estud. Fem. [online]. 2002, vol.10, n.1, pp. 189-198.

BRANDÃO. Zaia. *Pesquisa em Educação: conversas com pós-graduandos*. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2002.

BRASIL. Secretaria da Educação Fundamental. “*Pluralidade Cultural*”. Parâmetros Curriculares Nacionais: Matemática. Brasília, 1997.

BRASIL, Ministério da Educação. *Lei 10.639 de 2003*. Brasília: Ministério da Educação, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais Para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura afro-brasileira e Africana*. Parecer CNE /CP 3 / 2004, de 10 de março de 2004.

BUTLER, Judith. *El género em disputa*. El feminismo y la subversión de la identidad. Barcelona, Buenos Aires, México: Paidós Estudio, 2007.

CALDWELL, Kia Lilly. *Mulheres negras, militância política e justiça social no Brasil*. Gênero: Núcleo Transdisciplinar de estudos de Gênero – NUTEG. – v. 9, n.1 (1. Sem. 2007). – . Niterói: EdUFF.

CASARES, Viola. “*De San Antonio a Durban con La Fuerza Unida: a platica with Viola Casares and H. Esperanza Garza*”. La Voz de Esperanza, v. 14, n. 4, p. 11, 2001.

CARDOSO, Cláudia Pons. *História das mulheres negras e pensamento feminista negro: algumas reflexões*. Fazendo Gênero 8 - Corpo, Violência e Poder. Florianópolis, de 25 a 28 de agosto de 2008.

_____. *A Institucionalização de Estudos sobre a Mulher Negra: Perspectivas dos Estados Unidos e do Brasil*. Revista da ABPN. V.1, n. 1 – mar-jun de 2010.

CARNEIRO, Sueli. *Gênero, Raça e Ascensão Social*. In: Revista Estudos Feministas. IFCS/UFRJ & PPCCIS/UERJ. Rio de Janeiro, v. 3 n.2, p. 544-552,1995.

CAVALLEIRO, Eliane. *Racismo e anti-racismo na escola: repensando nossa escola*. Belo horizonte: Selo Negro Edições, 2007.

CEPESC; SPM. *Gênero e diversidade na escola: formação de professoras/es em*

Gênero, *Orientação Sexual e Relações Étnico-Raciais*. Livro de conteúdo. Versão 2009. – Rio de Janeiro : CEPESC; Brasília : SPM, 2009.

CHRISTIAN, Barbara. *A disputa de teorias*. Rev. Estud. Fem., Florianópolis, v. 10, n. 1, Jan. 2002. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-026X2002000100005&lng=en&nrm=iso>. access on 22 Oct. 2014.

COHN, Amélia. *Políticas Sociais e Pobreza no Brasil. Planejamento e Políticas Públicas*, No. 12 - JUN/DEZ, 1995.

COLLINS, Patricia Hill. *The Black Feminist Reader*. Ed. Joy and T. Denean Sharpley-Whiting James. vols. Oxford: Blackwell, 2000.

_____. "The Social Construction of Black Feminist Thought (p. 183-207)". In: *The Black Feminist Reader*. Ed. Joy and T. Denean Sharpley-Whiting James. vols. Oxford: Blackwell, 2000.

COSTA, Ana. *O Movimento Feminista no Brasil: Dinâmicas de uma Intervenção Política*. Niterói, v. 5, n. 2, p. 9-35, 1. sem. 2005.

CRENSHAW, Kimberle. Documento para o Encontro de Especialista em Aspectos da

Discriminação Racial relativos ao Gênero. Estudos Feministas, 171. 1/2002.

_____. "Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics". In: *The Black Feminist Reader*. Ed. Joy James and T. Denean Sharpley Whiting. Oxford, UK; Malden, Mass, Blackwell, 2000.

_____. "Mapping the margins: Intersectionality, Identity, Politics, and Violence against Women of Color." Pp. 357-383 in *Critical Race Theory*:

Key Writings that Formed the Movement, edited by Kimberle Crenshaw, and Neil Gotanda, Gary Peller, Kendall Thomas. *New York: The New Press*, 1995.

CRIOLA. Documentário: "Mulheres negras participando na construção de seus direitos". Rio de Janeiro, junho de 2010. CRIOLA – Organização de Mulheres Negras. Disponível em: <http://www.criola.org.br/videos.htm>.

CURIEL, Ochy, FALQUET, Jules y MASSON, Sabine. *Feminismos disidentes en América Latina y el Caribe*. Coordinators: Ochy Curiel, Jules Falquet y Sabine Masson. *Nouvelles Questions Féministes*. Volumen 24, No.2, 2005. Edición especial en castellano, 121 págs.

CURIEL, Ochy. *Identidades Esencialistas o Construcción de Identidades Políticas: El Dilema de Las Feministas Negras*". *Creatividad Feminista*, 2003. Disponível em: www.creatividadfeminista.org/articulos/fem_2003_negras.htm). Acesso em: 24 de janeiro de 2006.

CURRALERO, Cláudia R. B.; LICIO, Elaine C.; MORENO, Ana H. V. S.; PONTES, Anna C. R. *Desafios para a Gestão Intersetorial e Intergovernamental do Programa Bolsa Família para o Enfrentamento da Pobreza*, 2011.

DAMASCO, Mariana Santos; MAIO, Marcos Chor and MONTEIRO, Simone. *Feminismo negro: raça, identidade e saúde reprodutiva no Brasil (1975-1993)*. Rev. Estud. Fem. [online]. 2012, vol.20, n.1, pp. 133-151.

DAVIS, Angela Y. "As mulheres negras na construção de uma nova utopia (1)". *Cadernos do CEAS*. n. 210 – Marco/Abril 2004. (Disponível em:

<http://www.geledes.org.br/atlantico-negro/afroamericanos/angela>

[davis/10243-as-mulheres-negras-na-construcao-de-uma-nova-utopia](http://www.geledes.org.br/atlantico-negro/afroamericanos/angela-davis/10243-as-mulheres-negras-na-construcao-de-uma-nova-utopia)

[angela-davis](http://www.geledes.org.br/atlantico-negro/afroamericanos/angela-davis). Acesso em: 28/05/2012; Published on Tuesday, 12 July 2011 00:23)

DAUSTER. Tânia. *Antropologia e Educação - Um Saber de Fronteira*. Editora: Forma & Ação, 2008.

EVARISTO, Conceição. *Ponciá Vicêncio*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2003.

_____. *Da representação a auto-representação da mulher negra da mulher negra na literatura brasileira*. Revista Palmares: cultura afro-brasileira, Brasília, ano 1, n. 1, ago. 2005.

_____. *Becos da Memória*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2006.

FERNANDES, E. . *Família escrava numa boca do sertão*. Lençóis, 1860-1888. Revista de História Regional, Ponta Grossa -PR, v. 8, n.1, 2003.

GOMES, Nilma Lino. *A mulher negra que vi de perto*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 1995.

_____. *Educação, Raça e Gênero: Relações Imersas na Alteridade*. Cadernos pagu (6-7) 1996: pp.67-82.

GONÇALVES FILHO, J. M. *Olhar e Memória*. In: NOVAES, Adauto. (Org.). O olhar. São Paulo: Companhia das Letras, 1988, v. 1.

GONZALEZ, Lélia. “*Racismo e sexismo na cultura brasileira*”. In: Movimentos sociais urbanos, minorias étnicas e outros estudos. Luiz Antônio Machado Silva et alii. Brasília, ANPOCS, 1983. Ciências Hoje, 2.

HALL, Stuart. *Que negro é esse na cultura negra?* In: Da Diáspora: Identidades e mediações culturais. Belo Horizonte: UFMG, 2003, p.317-333.

HARAWAY, Donna. *Saberes Localizados: a questão da ciência para o feminismo e o privilégio da perspectiva parcial*. Cadernos Pagu (5) 1995: pp.07-41.

HARDING, Sandra. “*Rethinking Standpoint Epistemology: What Is ‘Strong Objectivity?’*”. In: The Feminist Standpoint Theory Reader: Intellectual and Political Controversies. Edited by Sandra Harding. New York: Routledge, 2004.

HASENBALG, Carlos in ‘Cor e Estratificação Social no Brasil’, 1999, Rio de Janeiro, Contra Capa Editora.

HENRIQUES, R. (2001). Desigualdade Racial no Brasil: Evolução das Condições de Vida na Década de 90. Texto para Discussão nº 807. http://www.ipea.gov.br/pub/td/td_2001/td0807.pdf (acessado em 24/01/2005).

HOOKS, Bell. *Intelectuais negras*. In: Estudos Feministas. Porto Alegre: Revista Estudos Feministas, 1995.

IBGE (2005). Síntese de Indicadores Sociais 2004. Estudos e Pesquisas Informação Demográfica e Socioeconômica nº 15. <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/condicaoedevida/indicadoresminimos/sinteseindicsois2004/default.shtm> (acessado em 21/03/2005).

IPEA, 2011. Retrato das desigualdades de gênero e raça / Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada ... [et al.]. - 4ª ed. - Brasília: Ipea, 2011.

IPEA de 2008 sobre as desigualdades de gênero e raça: RETRATO DAS DESIGUALDADES DE GÊNERO E RAÇA – 3ª EDIÇÃO (Análise preliminar dos dados). Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, Fundo de Desenvolvimento das Nações Unidas para a Mulher, Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres

JESUS, Carolina Maria de. *Quarto de Despejo: Diário de uma Favelada*. 8ª.ed. São Paulo: Editora Ática, 2006.

LE GOFF, Jacques. *História e Memória*. 4. ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 1996.

LEMOS, Rosalia de O. *Feminismo Negro em Construção: a organização do Movimento de Mulheres Negras no Rio de Janeiro*. Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro: UFRJ, 1997.

LOPES, F. *Experiências desiguais ao nascer, viver, adoecer e morrer: tópicos em saúde da população negra no Brasil*. Seminário Nacional Saúde da População Negra, 2004. http://dtr2002.saude.gov.br/saudenegra/02_Caderno_de_Textos_Basicos_SNSPN_12_a_20_Agost_2004.pdf.

MARQUES, Camila. A Família escrava: possibilidades e experiências. In: Caderos Penesb – Periódico do Programa de Educação sobre o Negro na Sociedade Brasileira – FEUFF. (n.12) (2010) Rio de Janeiro/Niterói – Ed. ALTERNATIVA/EdUFF/2010.

MCCLAURIN, Irma. (eds). Black Feminist Anthropology: Theory, Politics, Praxis, and Poetics. Edited by Irma McClaurin. New Brunswick: Rutgers University Press, 2001.

MINISTÉRIO DA SAÚDE. Programa Estratégico de Ações Afirmativas: População Negra e Aids. PN- DST/AIDS, SEDH, SEPPIR, SESU, 2005.

MOHANTY, Chandra T. Feminism Without Borders: Decolonizing Theory, Practicing Solidarity. Durham: Duke University Press, 2003.

MOREIRA, Antonio F. B.; CÂMARA, Michelle J. Reflexões sobre currículo e identidade: implicações para a prática pedagógica. In: Multiculturalismo: diferenças e práticas pedagógicas/ Antonio Flávio Moreira, Vera Candau (orgs.). 10. Ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

MUNANGA. Kabengele. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. Disponível em

<http://www.acaoeducativa.org.br.pdf>. Acessado em 15 de julho de 2012.

NAVARRO, Márcia Hoppe; SCHMIDT, Rita Terezinha . A questão de gênero: ideologia e exclusão. In: 2º Congresso sobre a Mulher, Gênero e Relações de Trabalho, 2007. Goiânia: Instituto Goiano do Trabalho, 2007. v. 1.

OLIVEIRA, Guacira C. de. e SANT'ANNA, WÂNIA. Chega de Saudade, A Realidade é Que... Rev. Estud. Fem., Jan. 2002, vol.10, no.1, p.169-170.

ONAWALE, Lande. A Bailarina. In: Terras de Palavras/ organizadora Fernanda Felisberto – Rio de Janeiro: Palla: Afirma, 2004, p. 35-36.

OSORIO, R. G. (2003). O Sistema Classificatório de “Cor Ou Raça” do IBGE. Texto para Discussão nº 996. http://www.ipea.gov.br/pub/td/2003/td_0996.pdf (acessado em 27/01/2005).

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. Grupo de Trabalho da ONU sobre Afrodescendentes divulga comunicado final sobre visita ao Brasil. Comunicado à imprensa divulgado pelo Grupo de Trabalho das Nações Unidas sobre Afrodescendentes a respeito da conclusão de sua visita oficial ao Brasil, que ocorreu entre os dias 3 e 13 de dezembro de 2013. Disponível em:

<http://www.onu.org.br/grupo-de-trabalho-da-onu-sobre-afrodescendentes-divulga-comunicado-final/>. Acessado em: 10/10/2014.

PAIXÃO, Marcelo. Desenvolvimento Humano e as Desigualdades Étnicas no Brasil:

um retrato de final de século. Proposta, No. 86 Setembro/Novembro de 2000.

_____. Desenvolvimento humano da população negra do Brasil: um enfoque comparativo com os países africanos, s/d.

PALMEIRA, Francineide S. Escritoras Negras e Representações de Insurgência. Fazendo Gênero 9. Diásporas, Diversidades, Deslocamentos, 2010. Disponível em: http://www.fazendogenero.ufsc.br/9/resources/anais/1278265153_ARQUIVO_FrancineidePalmeiraFG9.pdf, Acesso em: 08/08/2014.

PERRY, Keisha-Khan. Por uma Pedagogia Feminista Negra no Brasil: o Aprendizado das Mulheres Negras em Movimentos Comunitários. In: Educação, Diferenças e Desigualdades. Maria Lúcia Rodrigues e Lea Pinheiro Paixão (Orgs.). Cuiabá, MT: Edo-UFMT, 2006.

PERRY, Keisha-Khan; CAMINHA, Ana C. da Silva. “Daqui Não Saio, Daqui Ninguém me Tira”: Poder e Política das Mulheres Negras da Gamboa de Baixo, Salvador. Gênero: Núcleo Transdisciplinar de estudos de Gênero – NUTEG. – v. 9, n.1 (1. Sem. 2000). - . Niterói: EdUFF, 2009.

PHILLIPS, Layli (org.) *The Womanist reader*. Cornell West: Princeton University, 2006.

PNUD Brasil. Atlas Racial Brasileiro, 2004. http://www.pnud.org.br/publicacoes/atlas_racial/index.php (acessado em 21/03/2005).

POLLAK, Michael. Memória e identidade social. In: *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, vol. 5, n. 10, 1992.

RATTS, Alex. *Eu sou atlântica: sobre a trajetória de vida de Beatriz Nascimento/Alex Ratts*. – São Paulo: Imprensa Oficial do estado de São Paulo: Instituto Kuanza, 2007.

CASTRO, Jane M. e REGATTIERI, Marilza (orgs.). *Interação escola-família: subsídios para práticas escolares*. Brasília: UNESCO, MEC, 2009.

REICHMANN, Rebecca. *Mulher Negra Brasileira: um retrato*. *Estudos Feministas*. IFCS/UFRJ-PPCIS/UERJ, VOL.3 N.2/95, p. 496-524.

RIBEIRO, Matilde. *Mulheres Negras Brasileiras: De Bertioga a Beijing*. *Estudos Feministas*. IFCS/UFRJ-PPCIS/UERJ, VOL.3 N.2/95, p. 446-457.

RODRIGUES, Patrícia G. O. *Corpos em Movimento, educação em Questão: A Trajetória Escolar das Travestis Negras*. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Relações Étnicorraciais no Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, CEFET/RJ, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre, 2014.

SANT'ANNA, Wania. *Desigualdades Étnico/Raciais e de Gênero no Brasil: as revelações possíveis do IDH e do IDG*. In: *Índice de Desenvolvimento ajustado ao Gênero elaborado por assessores e colaboradores da FASE no âmbito do Projeto "Brasil 2000: Novos marcos para as relações raciais"*. Rio de Janeiro; setembro de 2000.

SANTOS. Antônio Raimundo dos. *Metodologia Científica: a construção do conhecimento*. 7. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

SANTOS, Eliane dos. *Desvendando a Família Negra: Exclusão, Etnia e Identidade Social*. Trabalho de Conclusão de Curso de Serviço Social da Universidade Federal do Rio de Janeiro, 1999.

SANTOS JUNIOR, Renato Nogueira. *Afrocentricidade e educação: os princípios gerais para um currículo afrocentrado*. *Revista África e Africanidades*, nov. 2010.

Disponível:<www.africaeaficanidades.com>. Acesso em: 20/03/2011.

SANTOS, Katia. *Ivone Lara: a dona da melodia*. Rio de Janeiro: Garamond, Fundação Biblioteca Nacional, 2007.

SANTOS, Katia. *Meus Deus, Cadê Esse Menino*. In: *Terras de Palavras/organizadora Fernanda Felisberto* – Rio de Janeiro: Palla: Afirma, 2004, p. 37-39.

SANTOS, Luane Bento dos. *Os saberes e fazeres de trançadeiras como produção de arte e matemática*. In: *Congresso Internacional Interdisciplinar em Sociais e humanidades*. Niterói (RJ): CONINTER, 2012.

SANTOS, Sônia Beatriz. *Feminismo negro diaspórico*. *Gênero: Núcleo Transdisciplinar de estudos de Gênero – NUTEG*. – v. 9, n.1 (1. Sem. 2007). – . Niterói: EdUFF, 2000.

_____. *As ONGs de mulheres negras no Brasil*. *Sociedade e cultura*, Vol. 12, Núm. 2, julho-dezembro, 2009, pp. 275-288.

SARTI, Cynthia Andersen. *O Feminismo brasileiro desde os anos 1970: revisitando uma trajetória [Brazilian feminism since the seventies: revisiting a trajectory]*. *Rev. Estud. Fem.*, May/Aug. 2004, vol.12, no.2, p.35-50.

SASSAKI, Romeu K. *Como chamar as pessoas que têm deficiência?* São Paulo, janeiro de 2005. Disponível em: <http://www.educacao.salvador.ba.gov.br/Site/documentos/espaco-virtual/espaco-educar/educacao-especial-sala-maria-tereza-mantoan/ARTIGOS/Como-chamar-a-pessoa-que-tem-deficiencia.pdf> . Acesso em: 08/11/2014.

SCHMIDT, Simone Pereira. Como e por que somos feministas. *Rev. Estud. Fem.*, Florianópolis, v. 12, n. spe, Dec. 2004 Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-026X2004000300002&lng=en&nrm=iso>. access on 28 May 2012.

SEPPPIR – Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial. A Saúde da População Negra: Ações Afirmativas para Avançar na Equidade. Seminário Nacional Saúde da População Negra, 2004. http://dtr2002.saude.gov.br/saudenegra/02_Caderno_de_Textos_Basicos_SNSPN_12_a_20_Agost_2004.pdf. (acessado em 22/03/2005).

SILVA, Vanisio Luiz da. A cultura negra na escola pública: uma perspectiva etnomatemática. Dissertação de Mestrado em Educação Matemática, USP, 2008.

SIRQUEIRA, Maria de Lourdes. Intelectualidade negra e pesquisa científica. Salvador: EDFBA, 2006.

SMITH, Linda. *Decolonizing Methodologies: Research and Indigenous Peoples*.

London and New York: Zed books Ltda, Dunedin: University of Otago Press, 2002.

TEIXEIRA, Moema De P. Revisitando as famílias negras no Brasil 1980-2000. In: *Educação, diferenças e desigualdades/ organizadoras, Maria Lúcia Rodrigues Müller e Lea Pinheiro Paixão*. Cuiabá: EdUFMT, 2006. p. 83.

THEODORO, Helena. Mulher Negra, Cultura e Identidade. In: *Guerreiras de Natureza: mulher negra, religiosidade e ambiente/ Elisa Larkin Nascimento (org.)*. São Paulo: Selo Negro Edições, 2008. (Sankofa 3: Matrizes Africanas da Cultura Brasileira).

UNICEF. Relatório Acesso, permanência, aprendizagem e conclusão da educação básica na idade certa – Direitos de todas e de cada uma das crianças e dos adolescentes, produzido pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), 2012.

WERNECK, Jurema. *Cadernos Criola 2 – Saúde da Mulher Negra: para Gestores e profissionais de Saúde*, s/d.

WOLFF, Cristina Scheibe; POSSAS, Lidia M. Vianna. Escrevendo a história no feminino. *Rev. Estud. Fem.*, Florianópolis, v. 13, n. 3, Dec. 2005 . Available from

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104026X2005000300007&lng=en&nrm=io>. access on 28 May 2012.

YAZBEK, Maria Carmelita. Pobreza no Brasil contemporâneo e formas de seu enfrentamento. *Serv. Soc. Soc.*, São Paulo , n. 110, June 2012 . Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-66282012000200005&lng=en&nrm=iso>. access on 09 Nov. 2014.

Recebido: 17.10.2015 – **Aprovado:** 12.12.2015