

# A PESQUISA SOBRE SOCIALIZAÇÃO ÉTNICA NA PSICOLOGIA SOCIAL E DO DESENVOLVIMENTO

## REVISÃO DA LITERATURA

Para analisar a história da socialização étnica, optamos pela consulta das referências bibliográficas de algumas obras nesse campo, através do resgate das obras citadas nesses estudos. As obras foram escolhidas a partir dos seguintes critérios: a) incluir no título as palavras *socialização étnicas* ou *socialização racial*, combinadas com as palavras *pais* ou *mães*, *crianças* e *jovens*; b) por fácil acesso; e c) serem consideradas clássicas na área. Assim, escolhemos a obra de Phinney e Rotherham (1987), e mais três obras publicadas a cada dez anos, estendendo-se a análise até o ano de 2017, contemplando-se o intervalo de trinta anos de estudos sobre a socialização étnica. Outras obras incluídas na busca e consultadas foram: Hugles e Chen (1997), Harris-Britt (2007) e Hagerman (2017). Com base nos critérios acima mencionados, recuperaram-se os estudos citados em cada uma dessas áreas. Obras que não foram obtidas na íntegra foram analisadas através do resumo. Grande parte dos textos foi recuperada nos portais *Google Acadêmico* e *Periódicos CAPES*. O relato que se segue foi produto dessa revisão. Um aspecto importante é que todas as obras foram produzidas nos Estados Unidos e contemplam estudos de diversos grupos étnico-raciais e de diferentes populações de imigrantes presentes naquele país. A síntese das produções mais relevantes dessa revisão pode ser visualizada na Tabela 1 ao final deste livro.

## PRIMEIROS ESTUDOS SOBRE SOCIALIZAÇÃO ÉTNICA: DÉCADAS DE 1940 ATÉ 1960

Na obra de Phinney e Rotheram (1987), percebe-se um início de interesse no estudo da socialização étnica na década de 1940, através da obra “*Growing up in the black belt*” de Charles S. Johnson (1941). Trata-se de um vasto levantamento feito pela *American Youth Commission* sobre diversos aspectos da vida dos jovens negros provenientes de áreas rurais da região sul dos Estados Unidos. Os jovens e sua família foram estudados, analisando-se questões como a segurança emocional, identificação com o próprio grupo, relação com instituições como a escola e a Igreja, atividades recreativas e panorama ocupacional.

Nesse estudo, observou-se a associação entre desajuste social e instabilidade familiar e que as instituições sociais estavam despreparadas para contribuir de forma positiva para o desenvolvimento dos jovens negros. Verificou-se ainda baixos níveis de segurança emocional e de identificação com o grupo. O livro de Johnson (1941) coloca o jovem negro em primeiro plano, analisando seu processo de desenvolvimento a partir de suas interações com as instituições, no entanto, essas investigações ainda não relacionavam os resultados obtidos ao racismo sofrido pelos jovens.

Nas décadas de 1950 e 1960, os estudos passam a fazer mais referência à socialização, porém sem incluir questões pertinentes às relações interétnicas, tais como o preconceito e o racismo. São exemplos desses estudos, os trabalhos de Sears, McCoby e Levin (1957), Whiting (1963), Clausen (1968). Sears et al. (1957) adotam uma perspectiva psicanalítica para analisar as diferentes formas de criação de filhos, discutindo aspectos pontuais do cuidado com crianças, como o treinamento de toalete, o qual é analisado como uma demonstração de como a comunicação entre pais e filhos influencia no desenvolvimento infantil. Já Whiting (1963) discute como as diferenças culturais influenciam nos padrões de criação de filhos, levando a diferenças na personalidade adulta. O livro organizado por Clausen (1968) integra discussões sobre a inter-relação entre estrutura social, práticas de socialização e formação da personalidade numa perspectiva que é, ao mesmo tempo, psicológica e sociológica (ver Phinney & Rotheram, 1987).

## SOCIALIZAÇÃO ÉTNICA ALÉM DA RELAÇÃO ENTRE PAIS E FILHOS: DÉCADA DE 1970

No ano de 1974, o antropólogo John U. Ogbu publicou o livro “*The next generation: An Ethnography of Education in an urban neighborhood*”. A obra representa um marco no estudo da socialização étnica, dado que foi a primeira a relacionar o rendimento escolar com a discriminação étnico-racial. O interesse

de Ogbu centrava-se em compreender por que alguns estudantes pertencentes a grupos minoritários são mais bem-sucedidos que outros no ambiente escolar (p.e., negros e latinos desempenhavam-se pior do que asiáticos). Para isso, desenvolveu um modelo de análise que considerava as influências dos contextos histórico, econômico, social e a linguagem de grupos minoritários sobre o processo de escolarização.

O autor atribui as diferenças no desempenho escolar dos jovens imigrantes às orientações culturais, status socioeconômico e às experiências de discriminação. Esses aspectos, em conjunto, levariam ao desenvolvimento de normas culturais e linguísticas distintas, com a finalidade de preservar a identidade de grupo e as tradições culturais na nova sociedade. Essa análise gerou importantes obras do mesmo autor, a exemplo de *“Socialization: Across cultural ecological approach”*, escrita em 1982.

Ainda na década de 1970, ocorre uma ampliação de estudos na perspectiva da socialização étnica, com destaque para os estudos de Lewis (1975) e Jacobs (1978). Em 1975, Lewis publicou o artigo *“The Black Family: Socialization and Sex Roles”*, no qual analisou a literatura de socialização associada aos papéis de gênero em famílias afro-americanas. A autora afirma que crianças afro-americanas estão sujeitas às práticas culturais específicas de seu grupo e às pressões da sociedade mais ampla. Tais fenômenos influenciam seu comportamento e suas expectativas como adultos. Assim, forças macroestruturais interferem nos modos de vida das famílias afro-americanas, sendo importante analisar a diversidade cultural entre as famílias e a pressão que o racismo exerce nessas práticas familiares.

Jacobs (1978), por sua vez, preocupou-se como o desenvolvimento da identidade étnico-racial de filhos de casais inter-raciais (afro e euro-americanos). O autor propõe dois estágios qualitativamente diferentes do desenvolvimento da identidade. No primeiro, as crianças usam a cor de forma exploratória e lúdica, sem classificar os grupos populacionais por raça. Os pais participam desse processo, ensinando as categorias para a criança. O segundo estágio, inicia-se por volta dos quatro anos e meio de idade, nele ocorre a internalização dos rótulos raciais, bem como a compreensão do conceito de constância de cor<sup>1</sup>. De modo que, as crianças provenientes de casais inter-raciais identificam-se como “marrons” para distinguir-se dos grupos “negro” e “branco”. Embora, no segundo estágio ocorra algum grau de ambivalência na autodefinição, Jacobs (1978)

---

<sup>1</sup> Aboud (1988) define constância como a percepção da “raça” como uma característica imutável, a despeito das mudanças de contexto.

recomenda aos pais estimular a curiosidade dos filhos sobre diferentes culturas e apoiar o contato com diferentes grupos étnico-raciais, pois mais importante que ensinar a denominação da pertença étnico-racial é criar condições para a construção de uma identidade positiva.

## EXPANSÃO DOS ESTUDOS SOBRE SOCIALIZAÇÃO ÉTNICA: DÉCADAS DE 1980 E 1990

Na década de 1980, verifica-se um aumento no quantitativo de pesquisas na área de socialização. Numa revisão, Hugles e Chen (1999) destacam os seguintes trabalhos: Boykin e Toms (1985), Peters (1981, 1985), Richardson (1981), Phinney e Rotheram (1987). Noutra revisão, Phinney e Rotheram (1987) destacam os trabalhos de Cross (1981), Ogbu (1982), Ramsey (1987), Rosenthal (1984), Spencer (1983), Spiegel (1982), e Yamamoto e Kubota (1983). Esse aumento quantitativo também se evidenciou em estudos mais focalizados nas questões raciais/étnicas, culturais e geracionais, assim como, em análise sobre a influência da socialização racial/étnica em fenômenos específicos como identidade, autoestima, realização acadêmica, diferenças de gênero, saúde, ansiedade, stress, entre outras questões que vieram a ser exploradas nas décadas seguintes.

Dentre os estudos desse período, merece destaque o de Cross (1981), que relacionou a identidade pessoal e a orientação de grupo de referência com práticas de socialização adotadas na primeira infância. Nesse estudo, foi observado que famílias negras se demonstraram eficazes em socializar seus filhos para terem autoestima positiva. O autor refere resultados de um estudo longitudinal com 1000 crianças negras urbanas de baixa renda, com idades entre 3 e 8 anos, evidenciando que aquelas oriundas de grupos familiares apoiados por rede de parentesco, eram muito expressivas, comunicam-se verbalmente de forma eficaz tanto dentro da família quanto com pessoas de fora, sendo comparáveis nos indicadores mencionados a crianças de famílias brancas. Cross (1981) afirma que esses resultados contrariam estudos realizados em décadas anteriores que identificavam baixa autoestima entre crianças negras. Tais mudanças na autoestima de crianças negras são explicadas a partir de processos macroestruturais, a exemplo do movimento *Black Power*, o qual repercutiu sobre as práticas de socialização empreendidas por famílias negras.

Quanto às práticas de socialização empreendidas pelas famílias negras, são influenciadas pela orientação do grupo de referência<sup>2</sup>. O autor identifica

---

<sup>2</sup> Refere-se as diferenças grupais relativamente aos valores, posições, identidade estilo de vida e visão de mundo, é a dimensão etnográfica do autoconceito.

dois tipos que diferem em termos ideológicos. Algumas famílias preocupam-se em construir na criança uma representação adequada da realidade cotidiana e, em função disso, preparam seus filhos para se relacionarem com membros de outros grupos étnico-raciais, antecipando possíveis situações de preconceito. Tal modelo de socialização é definido por Cross como orientação exogrupal. Outras famílias, sob influência do Movimento *Black Power*, priorizam construir na criança uma representação positiva de seu próprio grupo étnico-racial. Essa prática de socialização é qualificada por Cross como orientação endogrupal. É importante destacar que o autor propôs a teoria de dois fatores para explicar a identidade de minorias baseada nos construtos identidade pessoal e orientação de grupo de referência.

Já Richardson (1981), em sua dissertação “*Racism and child-rearing: A study of Black mothers*”, observou que as mães referiram experiências variadas e múltiplas com racismo que afetam sua socialização dos filhos. As mães apresentaram atitudes desfavoráveis em relação aos brancos e à sociedade mais ampla, pois percebem que o racismo cria problemas e limita as chances de vida dos negros. Elas buscavam estimular seus filhos para a realização no âmbito escolar, para o trabalho árduo, e para a incorporação de valores morais, dado que acreditavam que essas características seriam capazes de atenuar a opressão que seus filhos poderiam sofrer em função do racismo.

Peters (1981) já utiliza o termo “socialização”, associado à palavra “étnica”, demonstrando preocupação com os efeitos físicos e psicológicos de possuir pele negra para os afro-americanos. Para a autora, os pais negros devem se preocupar em criar filhos emocional e fisicamente saudáveis numa sociedade onde ser negro tem conotações negativas. Peters afirma que a maioria dos pais negros desejavam que seus filhos possuíssem autoestima elevada para lidar com os comportamentos hostis evidentes na ampla sociedade. Noutro estudo, Peters (1985) examinou a socialização de pré-escolares. Ele observou que na educação dos filhos, os pais enfatizavam a autoestima e os sentimentos positivos para a própria etnia. Quanto às práticas de socialização, referiram o tratamento muitas vezes injusto e discriminatório que recebiam por parte dos brancos. As mães entrevistadas demonstraram-se especialmente preocupadas por seus filhos crescerem num ambiente inseguro devido a sua etnia. Entretanto, os pais não pareciam implementar estratégias explícitas para combater o racismo e o preconceito por acreditar que a estratégia de enfrentamento primordial para crianças em sociedades racistas é uma boa educação.

Já Spencer (1983) foi um dos primeiros pesquisadores no mundo a avaliar quantitativamente as mensagens fornecidas por pais negros e brancos às crianças sobre o clima racial e a história dos negros (BENTLEY-EDWARDS et al., 2016). Perguntou aos pais norte-americanos se eles falavam aos filhos (de 3 a 9 anos) sobre racismo, direitos civis, cor da pele, preferências e atitudes pró-brancos e pró-negros. A pesquisa de Spencer foi desenvolvida num contexto social em que diversos agentes de socialização, tais como a televisão, a literatura infantil, brinquedos e materiais didáticos transmitiam valores que estavam associados à manifestação de preferência pró-brancos. Apesar desse cenário, a maioria dos estudos ignorava a influência das estratégias parentais sobre as atitudes e preferências das crianças. No seu estudo, Spencer verificou que práticas de socialização, baseadas na valoração do grupo étnico, no ensino sobre direitos civis, e no reconhecimento da existência de discriminação racial, estimulavam as crianças a desenvolverem uma orientação pró-negro, especialmente, a partir dos 7 anos, período que coincidia com a escolarização formal.

Bowman e Howard (1985) utilizaram o termo “socialização relativa à raça” e não “socialização étnica”, para analisar a socialização de jovens negros americanos de 14 a 24 anos, através de suas percepções sobre as mensagens transmitidas por seus pais. Perguntou-se aos jovens quais as coisas mais importantes ditas por seus pais ou pelas pessoas que os criaram sobre o significado de ser negro? As respostas foram divididas em cinco categorias: 1) Nenhuma mensagem racial; 2) Mensagens de *orgulho racial*, aquelas que enfatizam a unidade, os ensinamentos sobre patrimônio e estimulam sentimentos positivos em relação ao grupo; 3) Mensagens de *desenvolvimento pessoal*, que enfatizam o estímulo da excelência individual e aquisição de traços positivos de caráter; 4) Mensagens sobre as *barreiras raciais*, que enfatizam a conscientização das desigualdades raciais e as estratégias para seu enfrentamento; e, 5) Mensagens de *orientação igualitária*, que enfatizam a procura pela igualdade e a coexistência inter-racial pacífica.

Os autores observaram que as mensagens de conscientização quanto à existência de barreiras raciais e estratégias para seu enfrentamento motivam os jovens negros a adquirirem perspectivas de mobilidade social. A premissa básica é a de que orientações proativas para o enfrentamento de barreiras raciais promovem resiliência frente a um ambiente restritivo e permitem que jovens negros desenvolvam motivação e autoeficácia para ascenderem socialmente.

Boykin e Toms (1985) em seu capítulo “*Black child socialization: A conceptual framework*” analisam os processos de socialização da criança negra e

a complexidade na vida de famílias negras norte-americanas. Complexidade notável pela multiplicidade de demandas de socialização que os pais percebem como necessárias de serem negociadas simultaneamente nesse processo. Essas demandas foram organizadas em três categorias: 1) *Valores da sociedade dominante*, a qual envolve o ensino de metas e valores da cultura dominante como honestidade, confiança, ambição e respeito; 2) *Experiência minoritária*, refere-se à preparação para enfrentar situações de opressão que só os indivíduos que pertencem a grupos minoritários enfrentam, como o preconceito, a discriminação e o racismo; 3) *Experiência cultural*, refere-se aos costumes culturais, valores e tradições do próprio grupo, isso está ligado à expressão das tradições culturais através de recitar provérbios e contar histórias sobre o povo negro e eventos históricos.

Observa-se, nessas três demandas de socialização, a existência de uma orientação para a valoração da cultura negra e a necessidade, concomitante, de preparar a inserção da criança na sociedade mais ampla. Ao mesmo tempo, verifica-se a preocupação dos pais em utilizar formas pragmáticas e convenientes para enfrentar as circunstâncias de vida relativas aos aspectos racial e econômico da sociedade. Cada uma dessas formas de lidar com a opressão do racismo tem implicações distintas para o processo de socialização.

Um marco importante na pesquisa sobre socialização étnica foi o livro de Phinney e Rotheram (1987), que traz no seu título os termos e as concepções que o fenômeno da socialização racial/étnica vai adquirindo ao longo do seu desenvolvimento científico, como um fenômeno plural, marcado pela heterogeneidade cultural, e necessidade de consideração das normas, costumes, valores, linguagens dos distintos grupos. Assim, escreveram o livro “*Children’s Ethnic Socialization: Pluralism and Development*”, o qual analisa diversos aspectos da socialização étnica, concentrando-se, sobretudo, nos estudos com crianças e os efeitos cognitivos e afetivos da etnia em suas vidas. São diferentes capítulos, escritos por diferentes autores, que discutem questões como: a) de que modo as crianças lidam com as diferenças entre os grupos; b) se compreendem o significado de pertencer a um grupo étnico-racial; c) se a etnia influencia em outros aspectos do desenvolvimento infantil; e d) as várias perspectivas de ensino das questões étnicas às crianças. As autoras analisam ainda as questões metodológicas envolvidas no estudo da socialização racial/étnica.

Diferente dos autores anteriores que focalizaram o estudo sobre socialização étnica no contexto de famílias negras, outras investigações analisaram a socialização étnica a partir de variáveis institucionais e macrossociais. Ramsey (1987),

por exemplo, analisa a socialização étnica no contexto escolar. Seus estudos resultam no livro *“Teaching and learning in a diverse world: Multicultural education for young children”*, no qual analisa práticas de diferentes comunidades a fim de oferecer a professores estratégias para ensinar crianças pequenas sobre diferenças e semelhanças culturais entre povos, e refletir sobre temas como raça, etnia, desigualdades econômicas, imigração, orientação e identidade sexual e de gênero, habilidades e deficiências. Partindo do princípio que o mundo é diverso, a autora traz sugestões de como traduzir para crianças pequenas a complexidade dessa diversidade por meio da literatura infantil e de exemplos concretos.

Na década de 1980, alguns estudos analisaram a socialização numa perspectiva cultural e geracional. São exemplos os trabalhos desenvolvidos por Scourby (1980) com famílias de imigrantes Gregos nos EUA; Spiegel (1982) com famílias Hispânicas; Yamamoto, Kubota (1983) com famílias Japonesas; e Rosenthal (1984) com famílias Gregas, Italianas e Australianas. Nesses estudos, analisaram-se os conflitos culturais inter-relacionais entre adolescentes e pais imigrantes e não imigrantes, sendo identificado que os conflitos entre adolescentes e seus pais resultam de divergências nas normas culturais, que podem estar associadas a diferentes práticas de criação.

Baseado nos estudos citados por: Hagerman (2017), Harris- Britt (2007), Hugles e Chen (1997) encontramos os seguintes estudos na década de 1990: Thornton, Chatters, Taylor e Allen (1990); Stevenson (1994); Sanders Thompson (1991); Phinney e Chavira (1995); Hughes e Chen (1997, 1999); Stevenson, Reed, Bodison e Bishop (1997); Thomas, Speight (1999); e Hill (1999). Nessa época, intensifica-se a preocupação com a mensuração da socialização étnica, seus conteúdos e seus efeitos sobre o processo de desenvolvimento. Também se verifica a tentativa de contemplar a natureza multidimensional da socialização étnico-racial, incluindo a investigação da influência de variáveis psicológicas e sociais sobre esse fenômeno.

Thornton, Chatters, Taylor e Allen (1990) analisam o conteúdo e as práticas de socialização racial de pais negros, utilizando um estudo com amostra nacional dos EUA de 2.107 entrevistados com idades entre 18 e 25 anos. O estudo deu maior ênfase sobre as dimensões estruturais das práticas de socialização racial em detrimento da relação interpessoal entre pais e filhos. Assim, observou-se que o sexo, a idade, o estado civil e a composição racial da vizinhança predisseram a ocorrência de mensagens de socialização racial dos pais negros para seus filhos. Os resultados evidenciaram que a socialização racial envolve vários componentes à semelhança dos achados de Boykin e Toms (1985). Os

pais mencionaram objetivos de socialização relacionados a sua experiência como membros de grupos minoritários, como fornecimento de informações sobre as restrições sociais impostas pela raça, aceitação de seu próprio grupo racial, desenvolvimento de estratégias de enfrentamento psicológico adequadas as perspectivas sobre o status de minoria.

Preocupações com a mensuração do construto socialização nortearam o estudo de Stevenson (1994), que construiu e validou uma escala de socialização racial para uso em adolescentes, a *Scale of Racial Socialization for African American Adolescents-SORS-A*. Quatro fatores se destacaram numa análise fatorial desse instrumento: 1) *Enfrentamento espiritual e religioso* (EER), inclui mensagens de reconhecimento da espiritualidade como uma ferramenta frente a adversidades da vida social (ex: “A crença em Deus pode ajudar uma pessoa a lidar com as dificuldade da vida”; “Deve-se ensinar às crianças negras que Deus pode protegê-las do ódio racial”); 2) *Cuidado da família extensiva* (CFE), inclui itens que enfatizam a importância das interações familiares e sua função de cuidado (ex: “O racismo e a discriminação são as coisas mais difíceis que uma criança negra enfrenta”; “Familiares de crianças negras devem ensiná-las a ter orgulho de serem negras”); 3) *Reforço do orgulho cultural* (ROC), inclui itens que enfatizam a valorização do ensino da história da cultura afro-americana (ex: “Ensinar a história dos negros ajuda as crianças a sobreviver a um mundo hostil”; “Pais negros devem ensinar sobre suas raízes culturais africanas para seus filhos”); e 4) *Ensino da consciência do racismo* (ECR), enfatiza as mensagens e atitudes que promovem a prudência e preparação para a presença do racismo na sociedade e a necessidade de discussões abertas sobre o tema na família (ex: “Branco não têm mais oportunidades do que negro”; “Na minha família ensinou-se pouco sobre racismo”).

A escala SORS-A reflete a multidimensionalidade dos processos de socialização racial, incluindo as dimensões protetivas (reúne os fatores EER, CFE e ROC) e a proativa (incluiu o fator ECR). Essas dimensões operacionalizam a estrutura teórica da socialização étnica na autoproteção contra experiências socialmente opressivas, no empoderamento cultural, e no apoio ao desenvolvimento da identidade, da autoestima e integridade psicológica do grupo dos negros.

A relação entre socialização étnica e o ajustamento psicológico de adolescentes afro-americanos, definido pela expressão de raiva e depressão, foi analisada por Stevenson et al. (1997). A socialização foi avaliada através da SORS-A (STEVENSON, 1994) considerando os componentes proativo e protetivo. A raiva foi aferida através do inventário *State-Trait Anger Expression-STAXI*, ao passo

que a depressão foi mensurada com o *Multi-Score Depression Index-MDI*, que avalia a culpa, o humor deprimido, a irritabilidade, a baixa autoestima, o desamparo, a introversão e o pessimismo. Os resultados evidenciaram que, de maneira geral, a socialização se correlaciona com a depressão em suas características de humor deprimido, desamparo e baixa autoestima; mas não se relaciona com a experiência ou expressão de raiva.

Sanders Thompson (1991) aprofundou a compreensão da relação entre socialização racial e a identidade racial de jovens negros nos EUA. A autora solicitou aos pesquisados que relatassem a prevalência e conteúdo das discussões relacionadas à raça na família deles e o impacto dessas discussões nas suas crenças e atitudes raciais. Investigou ainda a identificação racial desses participantes considerando quatro parâmetros: 1) *Cultural* (atitudes para as questões culturais, sociais e econômicas); 2) *Físico* (aceitação e conforto com cor da pele e olhos, textura dos cabelos, e atributos físicos gerais dos negros); 3) *Sociopolítico* (conhecimento e compromisso com a solução de problemas econômicos, políticos e sociais da comunidade negra); e 4) *Psicológico* (comprometimento e preocupação geral com o grupo racial). Houve associação entre socialização racial e identidade nos quatro parâmetros. As mulheres receberam mais mensagens sobre questões relacionadas à raça do que os homens. Um efeito geracional foi observado, adultos negros com menos de 36 anos lembraram-se de terem recebido mais mensagens sobre raça, orgulho do grupo do que os adultos negros acima dessa idade. Esses já se lembraram de ter recebido mais mensagens sobre autodesenvolvimento (ou seja, orgulho individual a despeito da raça) e mais mensagens estimulando o igualitarismo. Para Sanders Thompson, essas diferenças geracionais são reflexos de mudanças do contexto político e das condições sociais dos negros.

Phinney e Chavira (1995) ampliaram o estudo da socialização racial/étnica para outros grupos minoritários além dos negros. As autoras investigaram pais e filhos adolescentes de diferentes grupos minoritários (nipo-americanos, afro-americanos e mexicano-americanos). O estudo contemplou a socialização étnica, a identidade étnica e as estratégias para lidar com estereótipos e discriminação. Os pais relataram seus esforços para estimular o orgulho cultural em seus filhos, assim como conversas sobre a temática da discriminação. As conversas dos pais incluíam ainda os temas da cultura, das realizações de seu grupo étnico e preconceito do qual seus membros são alvo. Houve diferenças significativas quanto aos temas de socialização étnica enfatizados por cada um desses grupos. Os pais afro-americanos relataram discutir sobre preconceito com seus filhos de modo mais frequente que os

nipo-americanos e mexicano-americanos. Os pais nipo-americanos e afro-americanos, por outro lado, enfatizaram mais a adaptação à sociedade do que os pais mexicano-americanos.

As estratégias de enfrentamento aos estereótipos e à discriminação utilizadas pelos adolescentes foram: a) *Discussão* (“...compartilho meu ponto de vista sobre o assunto”); b) *Autoafirmação* (“...eu sei que sou bom; e não me importo com o que as pessoas pensam.”); c) *Desaprovação* (...trabalho duro para mostrar que eles estão errados...”); d) *Retaliação verbal* (“...Se eles falam de modo rude, ... eu respondo da mesma maneira”); e e) *Ignorar* (“...penso que devemos esquecer e seguir com nossas vidas...”). As três primeiras estratégias (discussão, autoafirmação e desaprovação) foram denominadas de proativas, a *Desaprovação* foi qualificada de agressiva e a *Retaliação* de passiva. O uso de estratégias proativas pelos adolescentes foi associado a maior autoestima, e o uso da estratégia agressiva (retaliação verbal) foi relacionado a menor autoestima. As estratégias de enfrentamento não diferem em função do gênero ou do nível socioeconômico. Embora tenha sido verificada uma forte relação entre a socialização dos pais e a autoestima dos adolescentes, foi observado que a socialização étnica é um importante componente da educação infantil para crianças de diferentes grupos étnicos.

Importante destacar nesse ponto que os estudos começam a demonstrar as regularidades do fenômeno da socialização étnica, refletindo consensos e divergências nos resultados das diferentes pesquisas, evidenciando-se as preocupações com a metodologia de investigação adotada e, em especial, com a forma de mensuração do fenômeno. Entretanto, o interesse em especificar as regularidades da socialização étnica ainda era predominante, como pode ser identificado nos estudos a seguir.

Hughes e Chen (1997) analisaram a socialização étnica adotada por pais negros nos EUA que tinham filhos com idades entre os 4 e os 14 anos. Os objetivos do estudo foram: a) descrever a natureza da socialização étnica em termos de suas dimensões específicas; b) examinar se a socialização étnica é mais frequente entre pais de crianças em idade de maior compreensão e entre aqueles em que as questões raciais estiveram mais salientes ao longo da vida; c) examinar o quanto os processos de socialização étnica estão associados a variações na educação dos pais e experiências raciais anteriores. Três componentes da socialização étnica foram investigados: socialização cultural (ensino da cultura afro-americana), preparação para o viés (prevenção contra experiências de preconceito) e promoção da desconfiança (promover a desconfiança em relação ao exogrupo).

Os resultados indicaram que a socialização cultural foi mais frequente do que a preparação para o viés, que, por sua vez, foi mais frequente do que a promoção da desconfiança. As mensagens sobre promoção da desconfiança e preparação para o viés, mas não a socialização cultural, aumentaram com a idade das crianças. As dimensões da socialização racial também foram associadas aos relatos sobre a socialização recebidos pelos pais em suas famílias de origem. Considerando as experiências de viés racial externas, foi analisada a discriminação no local de trabalho, considerando áreas como contratação, salário e desemprego. Os pais que referiram sofrer discriminação racial (institucional) e estressores relacionados ao trabalho foram mais propensos a se envolver em práticas de socialização racial, transmitindo especificamente mensagens sobre a promoção da desconfiança e a preparação para o preconceito.

Em 1999, Hughes e Chen escreveram um capítulo de revisão da literatura sobre socialização étnica, e nele as autoras enfatizam as comunicações sobre raça e colocam os pais como agentes importantes na transmissão do conhecimento racial e dos valores culturais às crianças. Elas analisam diferentes aspectos do construto e da evolução científica do fenômeno. Inicialmente, discutem o conceito, apresentando a seguinte definição de socialização: “...mensagens e práticas específicas que são relevantes e proporcionam informações relativas a natureza do status racial” (p. 468). Sugerem formas de avaliação da socialização étnica, e descrevem as características das mensagens exemplificando com o discurso dos pais.

Segundo Hughes e Chen (1999), as mensagens possuem um caráter dinâmico, pois envolvem a troca de informações e interações entre os socializadores e recipientes, são bidirecionais e compartilhadas pelos pais e pelas crianças. Elas assumem um caráter verbal ou não verbal, explícito ou implícito. Podem ser proativas (fundadas nos valores preconcebidos, metas e agendas dos pais) ou protetivas (associadas a eventos particulares a vida dos pais e crianças). As mensagens podem ainda variar conforme o grau de recepção, embora iniciadas pelos pais, os filhos podem não compreender, interpretar mal ou ignorar as comunicações sobre raça. Com relação ao conteúdo, as mensagens podem preparar para o preconceito, sendo relativas a conscientização sobre a existência do racismo na sociedade; ou podem socializar para a desconfiança, desencorajando as interações com pessoas de grupos étnicos diferentes; ou ainda socializar para o igualitarismo ou para o silêncio sobre a raça. As autoras trazem estudos analisando essas características e seus impactos em diferentes aspectos da vida das crianças como a identidade racial e o desenvolvimento infantil de grupos minoritários.

O estudo de Thomas e Speight (1999) soma-se àqueles que aprofundam a relação entre atitudes para a identidade racial, gênero dos filhos e as mensagens de socialização racial de pais negros. A importância da socialização racial e as mensagens específicas de socialização racial foram aferidas através da subescala de consciência racial e social *Black Parental Attitudes* (BPA; JOHNSON, 1980). Essa escala investiga as mensagens parentais e crenças sobre ensino de questões raciais, sendo os escores altos indicativos de atitudes positivas frente ao ensino de mensagens pró-negro. As atitudes para a identidade racial dos pais foram avaliadas através da escala *Racial Identity Attitude Scale* (RIAS). Essa escala é baseada no modelo de negrescência de Cross (1995)<sup>3</sup>, o qual descreve cinco estágios de progressão da identidade racial nos negros: 1) *Pré-encontro*, que é caracterizado pela pouca saliência da raça e fortes sentimento antinegro e pró-branco; 2) *Encontro*, caracterizado pelo questionamento das crenças preestabelecidas e consequentes sentimentos de confusão, alarme e depressão, seguidos por culpa, raiva e ansiedade; 3) *Imersão*, caracterizado pela centralidade cultural africana, seguida de mergulho na cultura, valores, crenças e atividades do grupo, entretanto, com intensos sentimentos de raiva; 4) *Internalização*, caracterizado pela introjeção da identidade racial em seu autoconceito; e 5) *Internalização com Compromisso*, caracterizado pelo ativismo político e engajamento na luta contra a opressão.

No estudo, foram ainda avaliadas as atitudes raciais dos pais de modo qualitativo através de um questionário que reuniu informações específicas sobre mensagens de socialização racial dadas às crianças e informações demográficas. Os resultados indicaram que a socialização racial foi vista como importante por 96% dos pais ( $N = 104$ ), que relatam uma grande variedade de mensagens de socialização. As atitudes de internalização da identidade contribuem para 19% da variação das atitudes de socialização racial, indicando que os pais com identidade racial internalizada têm maior probabilidade de ver a socialização racial como importante. Já indivíduos que estão na fase de Encontro não se envolvem em socialização racial.

Como previsto, as mensagens diferiram em função do gênero: meninos recebem mais mensagens de preparação para o preconceito, enquanto as meninas recebem mais mensagens sobre socialização cultural. Os temas discutidos com os meninos enfatizaram o conhecimento dos estereótipos negativos e

---

<sup>3</sup> O modelo de negrescência foi idealizado por William Cross em 1971, nos Estados Unidos, e “descreve os estágios de desenvolvimento pelos quais os negros passam para obter uma identidade negra psicologicamente saudável” (para uma revisão, ver Cokley, 2002, p. 476).

estratégias para lidar com o racismo, enquanto para as meninas, enfatiza-se a realização, orgulho racial e enfrentamento do racismo e sexismo. Chama atenção nos resultados a importância que as atitudes positivas frente à própria identidade possuem na determinação da importância dada à socialização racial. De modo que as autoras sugerem que é fundamental que os pais trabalhem sua própria identidade racial, desenvolvendo o orgulho da própria cultura, valores e tradições do grupo racial, para que possam transmitir esse orgulho para seus filhos (THOMAS e SPEIGHT, 1999).

## APRIMORAMENTO METODOLÓGICO DOS ESTUDOS DE SOCIALIZAÇÃO ÉTNICA: DÉCADA DE 2000 ATÉ OS DIAS ATUAIS

Entre os anos 2000 e 2017 continuam as análises sobre as regularidades da socialização étnica. Evidenciam-se, entretanto, preocupações metodológicas, acerca da comparabilidade dos resultados, com o desenvolvimento de medidas precisas e culturalmente embasadas, com as distintas fontes de informações de socialização, com as pesquisas em múltiplos grupos étnicos, sobretudo, com o grupo dos brancos, e com a aplicabilidade da teoria. Nesse período, merecem destaque os seguintes autores: Hughes e Johnson (2001); Constantine e Blackmon (2002); Coard, Wallace, Stevenson, Brotman (2004); Hughes, Rodriguez, Smith, Johnson, Stevenson, et al. (2006); Harris-Britt (2007); Suizzo, Robinson, Pahlke (2008); Rollins e Hunter (2013); Thomas e Blackmon (2015) e Hagerman (2014, 2017).

Hughes e Johnson (2001) examinaram se as experiências de discriminação étnico-racial anteriores dos pais e as experiências atuais de seus filhos predizem o tipo de mensagem de socialização étnica comunicada, e se as mensagens de socialização variam em função da percepção dos pais e dos filhos a respeito de tratamento injusto recebido de adultos e/ou colegas no processo de exploração da identidade pela criança. Assim como no estudo original de Hughes e Chen (1997), as mensagens de socialização analisadas foram: 1) *Socialização Cultural/Pluralismo*, que versam sobre o ensino da cultura, história e patrimônio de um grupo, e enfatiza-se a diversidade e a conscientização sobre os outros grupos; 2) *Preparação para o viés*, a qual consiste em advertências a respeito dos estereótipos e racismo existentes; e (3) *A Promoção de Desconfiança*, a qual contém itens que versam sobre as precauções na interação com membros de outros grupos étnicos.

A avaliação da experiência de racismo dos pais consistiu de um conjunto de itens relativos à exposição diária ao preconceito. A identidade étnica dos pais foi aferida através de questões sobre a identificação e proximidade de outras pessoas do próprio grupo étnico ou racial. A identidade étnica das crianças, por sua vez, foi avaliada através da estima ao seu grupo étnico e o significado a ele atribuído. Afim de identificar tratamento injusto sofrido em decorrência do grupo étnico, tanto as crianças como seus pais responderam ainda a três perguntas sobre se a criança foi mal ou injustamente tratada por professores, adultos da família ou colegas.

Os resultados indicaram que tanto a identidade étnica das crianças como a percepção de seus pais de que a etnia é um dos motivos que levam a tratamento injusto foram fatores associados à frequência com que os pais procuravam transmitir mensagens de *Preparação para o viés*. A percepção dos pais de que o filho sofreu tratamento injusto de adultos e colegas, e as percepções da própria criança de ter sofrido tratamento injusto estiveram associadas à *Promoção da Desconfiança intergrupala*. Já a exploração da identidade pela criança e a percepção de tratamento injusto sofrido não foram associados com a *Socialização Cultural/Pluralismo*. Os resultados ressaltaram que os fatores parentais como a identidade étnica dos pais e a percepção de discriminação sofridas estão mais implicados na emissão de mensagens de socialização étnica para as crianças, e em menor grau, estão associadas a percepções de discriminação e busca de informações sobre a história de seu grupo étnico por parte das crianças.

Constantine e Blackmond (2002) analisaram a relação entre a socialização racial parental e a autoestima de adolescentes afro-americanos de 11 a 14 anos de idade. A medida de socialização racial foi a *Teenager Experiences of Racial Socialization Scale* (TERS) (Stevenson et al., 2002), que avalia a socialização racial através de cinco fatores: 1) *Enfrentamento cultural com antagonismo* (mensagens associadas à importância de superar as hostilidades raciais e ao papel da espiritualidade e da religião no enfrentamento de tais dificuldades); 2) *Reforço ao orgulho cultural* (mensagens de inculcação do conhecimento sobre a cultura e sentimento de orgulho cultural); 3) *Apreciação do legado cultural* (reconhecimento, apreciação e a adoção da herança cultural africana); 4) *Alerta cultural para a discriminação* (mensagens relacionadas a consciência do racismo na sociedade com ênfase para os desafios da convivência saudável entre brancos e negros); 5) *Adoção da cultura dominante* (mensagens da importância relativa das instituições culturais majoritárias, isto é, brancas). Já a autoestima foi aferida através da *Hare General and Area-Specific Self-Esteem Scale* -HGASSES

(HARE, 1996) que considera a autoestima geral e a autoestima específica, compreendendo os contextos de casa, da escola e da relação com os pares.

Os resultados demonstraram que as mensagens enfatizando o orgulho e conhecimento sobre a cultura afro-americana correlacionaram-se positivamente com a autoestima dos adolescentes. Os autores consideram esse resultado sugestivo da repercussão e validação das mensagens ensinadas por pais e cuidadores dentro do grupo de pares. O reforço às mensagens de orgulho cultural pelo grupo de pares é crucial para o sucesso social de muitos jovens negros e fornece-lhes habilidades para desenvolverem autopercepções positivas e meios para lidar com a discriminação e com o preconceito racial. Além disso, observou-se que mensagens de socialização que destacam a importância relativa das instituições de cultura majoritária foram negativamente correlacionadas com a autoestima escolar dos adolescentes. Os autores sugerem que a socialização dispensada nas escolas com valores culturais predominantemente eurocêtricos prejudica a autoeficácia acadêmica de jovens negros e o desenvolvimento da identidade racial, por promoverem percepções inferiorizadoras dos negros.

Coard, Wallace, Stevenson e Brotman (2004) empreendem um estudo para construir os componentes de um programa de socialização racial baseado em evidências, com a finalidade de ser integrado a um programa de treinamento para pais. Para a consecução dessa proposta, os autores buscaram informações sobre os comportamentos, pontos de vista e valores relevantes de pais afro-americanos de baixa renda. Optou-se por pais de crianças de 5 e 6 anos de idade, pois nestas idades as crianças se deparam com preconceito e estereótipos recebidos de diversas origens, e conseqüentemente, os pais tendem a intervir para orientar problemas produzidos em função da interação com vários grupos culturais. Por conseguinte, os autores procuram explorar o predomínio e os motivos das estratégias de socialização racial; os conteúdos das informações transmitidas; e os métodos e modos de transmissão das estratégias.

Os resultados evidenciaram que todos os pais adotavam práticas de socialização racial com seus filhos. Essas práticas eram rotineiras e consideradas como algo que “os pais afro-americanos devem fazer”. Os motivos para adotar tais práticas incluíam experiências pessoais dos pais com o racismo e a crença de que pais negros têm papel mais desafiador na educação de seus filhos do que pais euro-americanos, dada a necessidade de educar crianças conscientes da presença do racismo na sociedade.

O conteúdo das informações transmitidas aos filhos compreendia quatro temas: 1) *Preparação para o racismo*, isto é, mensagens enfatizadas as

barreiras raciais e protocolos de defesa contra futuros encontros com a discriminação racial, ex.: “Você sabe que será apontado, então, não se sinta tão mal... você sempre será apontado por ser negro!”; 2) *Orgulho racial*, compreendendo mensagens de valorização do grupo, vistas como meio de amortecer imagens e estereótipos negativos do povo afro-americano. Ex: “...somos um povo poderoso e forte”; “Quero que eles saibam - você é negro, e o negro é lindo e não há nada de errado nisso.”; 3) *Igualdade racial*, mensagens que defendem a coexistência multiétnica pacífica e igualdade entre todas as raças/etnias. Ex: “Estou realmente tentando ensinar sobre as pessoas e sobre a bondade nas pessoas ... prefiro pessoas positivas do que negativas e não importa de que cor elas sejam”; e 4) *Realização racial*, refere-se a mensagens que enfatizam o desempenho individual e acadêmico, como a necessidade de se destacar. Ex: “Temos que ser melhores do que qualquer outra raça ... para ter sucesso... temos que ser muito melhores. Muito mais inteligente, muito isso e aquilo”.

Os métodos e modos de transmissão abrangiam quatro processos básicos: 1) Comunicação oral, discutir, falar explicar ressaltar usando leitura, contos e história, rememoração de eventos sobre raça; 2) Modelagem, que consiste na demonstração de comportamentos ou ações particulares e incentivos aos filhos para imitá-los, uma mãe decidiu intencionalmente não usar comentários depreciativos ou estereotipados na frente de seus filhos ou permitir que outros o fizessem; 3) Role-playing: descrição de comportamentos desejáveis para situações hipotéticas. Ex: se for parado pela polícia “Meu filho sabe adotar uma postura neutra, colocar as mãos no ar e dizer: ‘Sim, senhor’, ‘Não, senhor’”; e, 4) Exposição: oferta de experiências culturais para transmitir conhecimento sobre suas comunidades imediatas e vizinhas, através de visitas a locais históricos, museus e monumentos afro-americanos. Ex: “Eu tenho um livro em casa... ‘Cores de mim’, que mostra os tons variados dos afro-americanos..., então examinamos o livro e falamos sobre ele”.

As autoras afirmam que na maioria dos programas para pais, ensina-se a discutir valores e crenças com os filhos, a modelar comportamentos apropriados, a ajudá-los a resolver problemas e proporcionar-lhes experiências positivas de aprendizado. Portanto, um programa projetado para ensinar e orientar mensagens relacionadas à raça por meio dessas e de outras estratégias-padrão pode ser facilmente integrado a um programa para pais já existente.

Hughes, Smith, Stevenson, Rodriguez, Johnson e Spicer (2006) revisaram estudos sobre socialização étnica, analisando os desenvolvimentos alcançados na

área, as dificuldades no estudo do fenômeno e indicações para possíveis avanços. Os autores salientam que as investigações têm adotado diferentes terminologias para fazer referência a processos similares em diferentes grupos étnicos, o que torna a literatura fragmentada e difícil de integrar. Os estudos convergem ao apontar aspectos que influenciam a troca de mensagens de socialização étnico-racial entre pais e filhos, a saber: idade e gênero dos filhos, tempo de imigração (no caso de estrangeiros), status socioeconômicos dos pais e sua identidade étnica, características sociodemográficas da vizinhança e experiências prévias de discriminação dos pais e dos filhos. Dentre as principais consequências da socialização étnica sobre as crianças e adolescentes estão os níveis de autoestima, o desempenho acadêmico e a adoção de estratégias de enfrentamento contra o preconceito e discriminação.

Hughes et al. (2006) analisam ainda as lacunas conceituais e questões metodológicas nos estudos de socialização, salientando a importância de estudos que abordem múltiplos grupos étnicos, inclusive os brancos. Também destacam a necessidade de investigar as diferentes concepções de parentalidade, pois, além das mensagens étnico-raciais, a criança está submetida a múltiplos ambientes de socialização. Dado que a socialização é um processo dinâmico, faz-se necessário analisar as contribuições, correspondências, e qualidades das percepções das partes envolvidas (pais e filhos). Os autores também defendem que as investigações não devem se restringir ao uso de medidas de autorrelato, mas sim adotar ferramentas variadas de avaliação, a exemplo de métodos observacionais, experimentais, e holísticos culturalmente ancorados. Ademais, apontam a necessidade de privilegiar informantes em nível familiar, incluindo cuidadores e jovens em estudos longitudinais mais do que correlacionais e ainda que a seleção amostral seja probabilística e aleatória, de proporções nacionais. Segundo os autores, essas considerações previnem algumas das limitações mais destacadas dos estudos de socialização e aumenta a confiabilidade e alcance dos resultados.

Harris-Britt, Valrie, Kurtz-Costes e Rowley (2007) analisam a socialização racial como protetora da autoestima de 128 jovens afro-americanos contra os efeitos negativos da discriminação racial por eles percebida. O pressuposto subjacente a esse objetivo foi o de que as mensagens de socialização racial moderariam a relação entre discriminação percebida e autoestima, e que a natureza da moderação seria determinada pelo tipo de mensagens de socialização. A socialização racial foi avaliada através da *Escala de Socialização Racial* (HUGHES e CHEN, 1997). As mensagens examinadas foram de dois tipos: orgulho racial e preparação para preconceitos. A autoestima foi avaliada através do *Inventário de*

*Autoestima de Rosenberg* (1965), que avalia os sentimentos gerais de aceitação e a autoestima global. Para avaliar a discriminação percebida utilizou-se um conjunto de questões que eram disparadas pela leitura da seguinte vinheta: “Às vezes, as pessoas são maltratadas por causa de um grupo ao qual pertencem. Por exemplo, às vezes as meninas não têm permissão para jogar futebol com os meninos da vizinhança só porque são meninas. Isso é chamado de ‘discriminação’. Assim perguntava-se: Com que frequência você experimentou discriminação nos últimos 3 meses devido à sua raça ou etnia?” “Você recebeu uma nota mais baixa do que merecia?”, e “Você recebeu um serviço inadequado em um restaurante ou loja?”.

Os resultados demonstraram que a maioria dos estudantes (94%) experimentou pelo menos um evento discriminatório no intervalo de 3 meses. Os eventos mais frequentemente relatados foram: Pessoas com alta expectativa sobre você, comparativamente a outras pessoas da sua idade; nota mais baixa do que o merecido; receber castigo de forma indevida; e ser chamado por nomes racialmente insultuosos por outras crianças na escola. A maioria dos estudantes referiu que seus pais transmitiram mensagens de orgulho racial e de preparação para preconceito. Os resultados demonstraram, como previsto, que ambos os tipos de socialização moderaram a relação entre discriminação e autoestima. Verificou-se uma correlação negativa entre discriminação percebida e a autoestima, que foi atenuada pelos relatos de mais mensagens parentais sobre o orgulho racial e de preparação para o preconceito.

Os relatos de adolescentes sobre mensagens de orgulho racial pareceram amortecer a relação entre discriminação e autoestima, pois as percepções de discriminação estavam associadas à baixa autoestima dos adolescentes que relataram menor exposição a mensagens positivas sobre sua herança e cultura étnica, enquanto os adolescentes que relataram a exposição mais frequente a mensagens de orgulho racial não foram afetados negativamente pela discriminação percebida. Baixos níveis de preparação para o preconceito e altos de percepções de discriminação estiveram associados a baixos níveis de autoestima. Entretanto, se a preparação para o preconceito apresenta-se em níveis moderados, desaparece a relação entre a discriminação e a autoestima, ou seja, essas mensagens parecem proteger o ego do adolescente contra a discriminação. Já níveis elevados de preparação para o preconceito produzem relação negativa entre discriminação percebida e autoestima. Esse resultado sugere que sentimentos de desvalorização (baixa autoestima) podem resultar da ênfase excessiva na existência de barreiras

raciais, o que pode levar os adolescentes a se sentirem indefesos e sem controle sobre o ambiente social (HARRIS-BRITT et al., 2007).

Suizzo, Robinson e Pahlke (2008) analisam as crenças, objetivos e estratégias dos pais de classe média em relação a três aspectos principais da socialização: 1) Envolvimento na socialização racial; 2) Identificação de crenças e práticas de socialização acadêmica e como essas são transmitidas; e 3) Se as mães promovem a independência em seus filhos. Mães de crianças de 3 a 6 anos foram entrevistadas sobre quatro aspectos: 1) relacionamento da mãe com seu filho, incluindo suas interações diárias de brincar e aprender; 2) educação e antecedentes familiares da mãe; 3) experiências de discriminação racial da criança, e as crenças e práticas de socialização racial da mãe; e 4) objetivos e valores de longo prazo da mãe para seu filho, incluindo perguntas sobre o significado da educação.

A partir das entrevistas, três temas foram identificados. O primeiro tema foi o ensino da história dos negros e a “luta” de seus ancestrais, exemplificado pela seguinte fala de uma mãe: “Quero que meus filhos se orgulhem de serem negros e de abraçar toda a cultura que temos...”. Desse modo, o ensino da cultura dos negros é transmitido através das estratégias de socialização como a leitura de livros sobre a herança dos negros, escritos por autores negros, ou com os personagens principais negros; ressaltar a beleza física da criança negra; participar de celebrações e eventos culturais dos negros; oferecer bonecas negras; discutir sobre racismo/discriminação; interagir com outras pessoas negras; dar à criança um nome étnico afro-americano; e ensinar que as pessoas têm diferentes formas, tamanhos e cores.

O segundo tema identificado nas entrevistas com as mães foi a promoção do desempenho educacional para a superação das barreiras do racismo. A esse respeito, uma das mães destaca os conselhos que recebeu de sua própria mãe: “Cuide em obter uma boa educação; você terá mais oportunidades se tiver educação”. As mães acreditam que o envolvimento ativo na aprendizagem e educação de seus filhos é um aspecto importante de seu papel como mãe.

O racismo, entretanto, se interpõe nesse processo. Por exemplo, as mães expressam que o racismo é uma barreira para que seus filhos recebam uma boa educação. Isso é percebido na ausência de conteúdos sobre a história afro-americana no currículo. A esse respeito uma das mães ao saber que seu filho não veria esse tema na escola, pergunta ao professor se poderia vir falar com as crianças sobre esse assunto. Outra forma de interposição do racismo é o obstáculo a continuidade da escolaridade, como descreveu a mãe de um menino de 5 anos: “ele

(professor) disse que ele (filho) não precisa ir tão longe educacionalmente, que ele está bem onde está, apenas dizendo: ‘Oh, quatro anos é suficiente. Você não precisa ser médico. Isso é muita educação’”.

E, finalmente, o terceiro tema, refere-se à promoção da autonomia, mantendo-se relações familiares próximas. Quando se perguntou às mães sobre os valores que gostariam que seus filhos adquirissem, elas referiram: família, amigos, espiritualidade e independência. Para elas, a manutenção de laços fortes com a família e os amigos era tão importante quanto o cultivo da independência. A independência, por sua vez, é vista como uma meta a ser alcançada a longo prazo em suas dimensões de proatividade, autoconfiança e autonomia.

As autoras concluem que as mães têm clareza sobre como o racismo molda as experiências de seus filhos nos diferentes ambientes sociais que eles participam, bem como da importância de suas estratégias de socialização racial. Elas narram táticas usadas por educadores e formuladores de políticas para manter as crianças negras deprimidas e retrataram casos de resistência a essas táticas. Para essas mães, o racismo está cada vez mais escondido atualmente, estando incorporado em sistemas políticos que segregam os negros em “caixas” e atingem as crianças negras desde o início de sua escolarização. As mães ressaltam a importância de envolvimento em casa e na escola, mas algumas expressaram preocupação sobre serem indesejáveis, ou serem estereotipadas, caso estejam presentes demais.

Já Rollins e Hunter (2013) analisaram a socialização racial/étnica em famílias miscigenadas e as mensagens de socialização racial que as mães usam para ajudar seus filhos adolescentes a gerenciar a discriminação. As mães foram retiradas de um banco de dados de uso público MADICS (*Maryland Adolescent Development in Context Study*), identificadas pelas autoras como negras, brancas, asiáticas, latinas e nativas americanas<sup>4</sup> foram entrevistadas. Perguntou-se a elas: 1) O que você faz para proteger seu filho (a) de ser discriminado (a) em virtude da raça dele (a)?; 2) Você ensina algo especial para ajudá-lo a lidar com a discriminação?; e 3) O que você ensina a (ele / ela)? Os resultados revelaram que as mães usam mais de um tipo de mensagem de socialização racial. Três padrões de interconexões de respostas foram identificados: 1) mensagens de socialização minoritária, sozinha ou emparelhada com outra mensagem (socialização protetora); 2) mensagens de socialização cultural, de autodesenvolvimento e/ou igualitária, sem socialização minoritária (socialização promotora); e 3) silêncio (socialização passiva).

---

<sup>4</sup> De origem indígena ou ameríndias.

As mensagens de socialização minoritária enfatizam a expectativa de lutar contra a discriminação racial e o incentivo aos jovens para serem fortes e defender seus direitos, trabalhar mais, serem competitivos e superar outros. As mensagens de socialização cultural incentivam a participação em atividades culturais e a educação sobre os eventos atuais e a história: herança e legado do próprio grupo. As mensagens de socialização para o autodesenvolvimento concentram-se no desenvolvimento da autoestima, nos traços positivos de caráter, e na ética de trabalho; e as de socialização igualitária, enfatizavam o ensino sobre outros grupos culturais, incentivo às interações com pessoas de diversos grupos e o respeito a todas as pessoas. A utilização das mensagens variou em função do pertencimento racial. As mães de jovens miscigenados com herança negra eram mais propensas a fornecer mensagens de socialização racial de autodesenvolvimento, enquanto as mães de jovens miscigenados sem herança negra, eram mais propensas ao silêncio.

Thomas e Blackmon (2015) analisam o impacto de eventos discriminatórios e racistas vicários, ou seja, eventos observados diretamente ou conhecidos através de relato, sobre as práticas de socialização referidas por pais. O evento analisado no estudo foi a morte de Trayvon Martin, jovem negro de 17 anos<sup>5</sup>. A hipótese que fundamentou o estudo foi a de que muitos pais afro-americanos perceberiam o evento como tendo conotações racistas, experimentando-o como evento trágico vicário e que essa percepção estimularia nos pais processos específicos de socialização racial. Assim, participaram da pesquisa pais e mães cujos filhos tinham idades entre 6 e 18 anos.

Os participantes receberam um conjunto de perguntas inquirindo sobre suas práticas de socialização racial, as questões relacionavam o evento trágico à realidade dos negros nos EUA: “Qual o significado do evento?”, “Se seu filho estivesse em uma situação semelhante a Trayvon Martin, o que você sugeriria que ele fizesse?”, “Qual sua preocupação em relação a seu filho ou filhos desde que ouviu falar sobre o evento com Trayvon Martin?”. Analisou-se as diferenças de gênero nas preocupações referidas, e a socialização racial através da pergunta: “A morte de Trayvon Martin influenciou a maneira como você prepara seu filho ou filhos sobre ser negro na sua sociedade?”. Os resultados indicaram

---

<sup>5</sup> “Segundo relatos da mídia, o segurança Zimmerman começou a seguir Trayvon Martin em um condomínio fechado, pois suspeitava de seus comportamentos. Ele foi informado pelo serviço de atendimento de emergência a não confrontar Trayvon, mas o incidente terminou com Trayvon sendo morto a tiros. Muitos afro-americanos interpretaram o evento como uma forma de racismo” (Thomas & Blackmon, 2015, p. 77).

que muitos pais perceberam a morte do jovem como motivada pelo racismo e discriminação, e que os jovens negros precisavam ser protegidos. Os participantes demonstraram preocupação com seus filhos após o evento. Explicaram-nas através da: 1) Presença do racismo na sociedade e a existência de perfis raciais (raça ou etnia como indício de criminalidade); 2) homens negros jovens estão em risco; e 3) necessidade de proteger a juventude negra, como mostra a fala de um pai: “...Isso mostra que meu filho está em risco, como os homens negros sempre estiveram desde que vieram para este país”.

Em relação ao gênero, os meninos, mais que as meninas, são vistos com alvos de racismo e estereótipos, particularmente os estereótipos de que provocam medos nas outras pessoas, que são criminosos e membros de gangues. As preocupações mencionadas versam sobre a segurança dos jovens, sobre a reação emocional deles no envolvimento com problemas judiciais, e com os meninos. Isso é demonstrado pela fala de uma mãe: “As crianças experimentarão racismo, e alguns racistas criarão uma discussão, ou farão algo para obter uma resposta que justifique suas ações violentas contra elas”. Com relação a instruções às crianças caso se encontrem em situação semelhante, os pais referiram: Pedir ajuda; se afastar do agressor; ser respeitoso; autodefesa, como mostra a resposta de um pai: “Eles foram instruídos a ligar para a polícia e a não ter contato verbal ou físico, se possível, tentar fugir da situação” (THOMAS e BLACKMON, 2015).

## ESTUDOS SOBRE SOCIALIZAÇÃO ÉTNICO-RACIAL COM FAMÍLIAS BRANCAS

Um movimento importante marca os estudos produzidos após os anos 2000, que foi o entendimento das implicações do grupo dos brancos no processo de socialização e no antirracismo. Talvez impulsionados pelos estudos de Hugles e Chen (2006), que já demonstram a preocupação com a análise limitada aos grupos minoritários, e os estudos de Bonilla-Silva (2003) sobre o *color-blind*, crença de que a questão racial não é um aspecto relevante nas relações sociais, que caracteriza de modo predominante a visão dos brancos a respeito das questões étnico-raciais. Esse modo de interpretar e gerenciar as relações étnico-raciais é considerado por Bonilla-Silva (2003) como perpetuadora do racismo na sociedade, através da manutenção de privilégios ao grupo dos brancos. Em consequência, diversos estudos começaram a ser desenvolvidos tendo como objetivo entender como pais brancos socializam racialmente seus filhos brancos.

Hagerman (2014) realizou um estudo etnográfico, a fim de analisar o papel das diferenças contextuais, particularmente o participar de escolas integradas de maioria branca ou não, sobre os significados que as crianças brancas atribuem à

raça. O estudo foi realizado em famílias da classe média alta norte-americana. Os pais e seus filhos foram entrevistados. As famílias viviam em dois bairros distintos e, a maioria dos entrevistados, eram mães. Algumas entrevistas foram realizadas com ambos os progenitores, juntamente com o filho. Em um bairro, as crianças estudavam em escolas públicas, predominantemente brancas (mais de 90% de brancos). Noutro bairro, a escola era racialmente integrada (53% outras raças- negros, latinos e asiáticos).

Observou-se que, para esses pais, a socialização racial/étnica é mediada pelas escolhas que eles fazem sobre qual escola o filho participará e qual bairro viverá, bem como nas formas cotidianas de conversar com os filhos sobre raça. Assim, em bairros de maioria branca, cuja escola era igualmente de maioria branca, os pais referiam que não falavam sobre raça, suas visões eram predominantemente *color-blind*, como mostra a resposta de uma mãe a questão: o que pensa na falta de diversidade racial na vida de seus filhos: “(o bairro) é branco como lírio... [mas] não falamos sobre isso. Isso não é um problema para nós”. Outra mãe diz: “Eu digo [a meus filhos], não importa de que cor você é, mas apenas quais são seus objetivos e quão duro você trabalha”. No bairro cuja escola possui maioria de outras raças, os pais demonstram consciência da implicação da cor/raça. Uma mãe responde sobre sua escolha daquele bairro para morar: “... acreditamos que a exposição a pessoas que não são abastadas e que têm origens raciais muito diferentes podem deixá-lo (o filho) desconfortável .... Eu gosto de pensar que meu filho está em posição para negociar melhor esse desconforto ... Eu acho que essa habilidade é realmente útil”. Outra mãe diz: “É mais importante que meu filho saiba como interagir com todos os tipos de pessoas ao seu redor”.

A respeito de como falam sobre raça com os filhos, uma mãe diz: “Eu acho que reconhecer as diferenças e os antecedentes das pessoas é realmente importante ... Eu quero que [nosso filho] ... perceba o quanto a experiência com outras pessoas pode contribuir com a sua. Ele é um homem branco, de uma família privilegiada, e ele precisa estar muito ciente disso, por isso falamos muito sobre raça e gênero”. Outra mãe diz: “... Ele (filho) nos pergunta: ‘Por que os times de basquete são predominantemente negros?’ Ou ‘Por que existem tantos negros sem-teto na *Main Street*?’ Ele percebe! Então nós conversamos sobre isso!”. Esses resultados mostram que viver e interagir dentro de um contexto segregado ou integrado, produz diferentes compreensões sobre os grupos étnicos e raciais nas crianças brancas. Oferecendo diferentes contextos e experiências grupais a elas, os pais levam-nas a formar suas próprias ideias com base em suas interpretações desses contextos e nas experiências que elas têm dentro deles.

Na entrevista com as crianças, Hagerman (2014) confirma os resultados acima relatados, mostrando que o processo de socialização racial de crianças brancas, depende em grande parte dos espaços nos quais elas participam. Assim, perguntou-se às crianças da escola segregada se o racismo é um problema na escola delas e na América. As narrativas das crianças versam na inexistência do racismo, as interações sutis e implícitas dentro do contexto racial que seus pais construíram, as leva a acreditar na inexistência do racismo. Já os discursos produzidos pelas crianças que estudam nas escolas integradas aludem a invisibilidade do racismo pelos brancos, e ao medo de ‘estragar’ relacionamentos ao falar sobre raça. Perguntou-se ainda às crianças se: “Ser branco dá vantagens na sociedade?”. A resposta de uma das crianças que participava da escola integrada, traz uma comparação entre o privilégio branco e o privilégio masculino: “[Ser branco] oferece uma vantagem! Assim como o gênero; você obtém uma vantagem apenas por ser um homem branco, e não uma mulher negra”; outro garoto diz “... grande parte da sociedade é dirigida por pessoas brancas ... se você olhar para os magnatas das empresas de petróleo, todos são homens brancos...”. A mesma pergunta para as crianças da escola segregada levou a resposta massiva “não”. Essa resposta deriva da lógica do *color-blind* que torna a brancura invisível e normatizada, e é fundada na inconsciência racial que impede o reconhecimento dos privilégios dos brancos.

Em outro estudo etnográfico Hagerman (2017) explora a participação de pais brancos nos processos de socialização racial de seus filhos. A autora aprofunda as análises relativas ao modo como os pais abordam aspectos relacionados à desigualdade social, discriminação e racismo contra os grupos minoritários com seus filhos. Assim, a amostra foi composta por pais que se identificavam como “progressistas” e que defendiam posicionamentos antirracistas. Os pais eram provenientes de famílias brancas abastadas, de uma área metropolitana dos Estados Unidos. A autora relata três temas que emergiram no discurso dos pais: 1) Amizades inter-raciais: os pais relataram escolher escolas que possam favorecer oportunidades de contato inter-racial, o cultivo da consciência e apreciação das diferenças humanas; 2) Uso das diferenças para ensinar sobre privilégios: os pais articulam o incentivo a amizades inter-raciais, o envolvimento com pessoas diferentes, a suas crenças de que conhecer novas culturas e povos são importantes para ensinar sobre privilégios sendo um forte componente da socialização racial; e 3) Resistência ao racismo: Os pais entendiam que os objetivos da socialização racial branca, seria o enfrentamento ao racismo, mesmo que isso tivesse como resultado ser “vitimizado”. Para os pais investigados, socializar racialmente crianças brancas para serem antirracistas têm mais a ver com criar

oportunidades de contato intergrupais e menos em questionar privilégios estruturais ou em conversar com seus filhos sobre ser branco.

A partir da literatura revisada até aqui, é possível verificar que os estudos sobre a socialização étnica/racial partem do interesse em estudar o jovem negro, analisando seu desempenho acadêmico e seu ajustamento social, a princípio sem menção direta ao contexto intergrupar e racial. Ao decorrer das décadas, observa-se que uma maior consideração sobre a realidade das relações inter-raciais na sociedade seria a responsável por muitos dos resultados de crianças e jovens negros. Essa preocupação levou ao interesse de analisar o impacto do racismo e discriminação racial em diversas áreas da vida das crianças e jovens, assim como, conhecer formas de reduzir os danos produzidos pela experiência do racismo na vida das crianças. Emerge então a ideia de que as mensagens dos pais ou cuidadores relativamente ao enfrentamento das experiências de racismo determinavam muitas das respostas das crianças e jovens.

Pode-se concluir que o estudo da socialização étnica passou por uma transição de interesses. A princípio vinculado apenas ao estudo do grupo dos negros, transitou para a análise do fenômeno em outros grupos, incluindo os brancos (grupo dominante). Passou da análise apenas no contexto familiar para outros contextos, como o escolar. Nesse ínterim, as características do contexto escolar (integrado X segregado) como promotor de mensagens de socialização étnico racial foi analisado, sobretudo nos brancos. Analisou-se as regularidades do fenômeno e as implicações do racismo enquanto experiência direta ou vicária (observada). Contudo, podemos dizer que o estudo da socialização étnica é ainda muito recente, há muito a ser conhecido e muitos problemas nas pesquisas a serem resolvidos, sobretudo nas metodologias adotadas e medidas empregadas, na amplitude dos resultados e na elaboração de políticas públicas de combate ao racismo. No próximo capítulo discutiremos os aspectos metodológicos no estudo da socialização étnica e racial, estratégias utilizadas, público analisado e algumas limitações das metodologias adotadas.