6. Os professores e as cores da desigualdade

Maria da Glória Calado
Maria Cecilia Cortez

Luana, professora da sétima série, está lendo com os alunos o livro "Histórias sem fim", de Michel Ende. O livro conta duas histórias. Uma é a história de Bastian, um menino cuja mãe morreu, repetiu de ano, não tem amigos, sofre *bullying* dos colegas e tem um pai que não liga para ele. Esse menino pega um livro da biblioteca da escola e se esconde no sótão. Lá, lê as aventuras de Atreiu, a outra história do livro. Atreiu é um menino que vive no planeta Fantasia, onde a Imperatriz-Criança está doente e o Nada está invadindo tudo . O Nada não é feiura, maldade, corrupção. O Nada é o Nada.[1]

Bianca, a menina negra, está sentada sozinha. A estagiária pergunta a Bianca por que está sozinha, e a menina responde que ninguém quis sentar-se com ela. No decorrer do período, a estagiária notará que a aluna é isolada pelas colegas. O apelido de Bianca é "Branca de Neve". A professora acha que a solidão de Bianca é problema psicológico. Bianca acredita que a chamaram assim porque a pele escura é feia.

Em uma das turmas de 2° ano, estuda outra menina chamada Roberta. Roberta tem sete anos e usa todos os dias um gorro na cabeça, na tentativa de esconder o cabelo crespo. Apesar da insistência da professora, mesmo em dias de intenso calor, Roberta se recusa a tirar o gorro. Aproveita os intervalos das lições para alisar os cabelos loiros de Sara, que se senta na carteira em frente a sua. A professora do 3° ano vai à sala de Roberta para pedir emprestado giz colorido e, ao ver Sara, comenta com a professora da turma sobre como é difícil encontrar uma criança bonita assim na escola pública. Dias depois, a mesma professora vê Roberta chorando na porta da sala, em virtude de uma

1 Ver http://educacao.estadao.com.br/blogs/colegio-equipe/estara-o-nada-tomando-conta-da-terra/

briga com colega. Ao se deparar com a cena, a professora exclama para a inspetora que Roberta já era feia, e que chorando, ficava pior ainda.

Algumas quadras dali, em outra escola de ensino fundamental, as professoras de duas turmas de 2° ano estão organizando uma quadrilha para a festa junina. As alunas Luana e Camila se dispõem a participar; ambas têm sete anos e são negras. Logo no primeiro ensaio, durante a escolha dos pares, os meninos se recusam a dançar com elas, preferindo ter como par meninas mais brancas. Ao final das escolhas, as duas acabam sobrando, não pelo fato de haver mais meninas do que meninos, uma vez que os três últimos meninos, ao terem que optar por uma das duas, decidiram não mais participar. As professoras, a fim de amenizar o conflito, elaboram novos passos para a coreografia, permitindo assim que Luana e Camila dancem sem par durante a apresentação.

Uma semana depois, no intervalo das aulas, uma professora do 2° ano comenta com as colegas o visível desconforto apresentado por um aluno chamado André durante a leitura que ela realizara da lenda folclórica "Negrinho do Pastoreio". Segundo a professora, o aluno, com os cotovelos apoiados na carteira, mordia os lábios e apertava as mãos entrelaçadas enquanto olhava para os colegas com constrangimento e desespero, sobretudo quando o termo "negrinho" aparecia na narrativa. André tem oito anos e é negro.

São casos de preconceito e discriminação. A respeito deles, a Cidade de São Paulo, que se crê metrópole formada por descendentes de imigrantes europeus, vivencia uma ambiguidade. Se por um lado existe no imaginário dos habitantes a ideia de que vivemos numa democracia racial, por outro lado a alteração da Lei de Diretrizes e Bases da educação Lei 9.394 (BRASIL, 1996), pela Lei 10.639 (BRASIL, 2003)[2] indica outra coisa. Ao incluir, no currículo oficial da Rede de Ensino, a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira" a Lei aponta para o reconhecimento de que é preciso enfrentar o preconceito e a discriminação dirigida aos descendentes de africanos. Uma

2 Estamos nos referindo à Lei 10.639 (Brasil, 2003), em função das experiências analisadas estarem circunscritas na perspectiva da história da África e dos afro-brasileiros. Os relatos de casos de alunos vítimas de preconceito foram retirados de BASTOS, Janaína Ribeiro Bueno. A cor da escola brasileira: a institucionalização do racismo no cotidiano escolar. In: Congresso Brasileiro de Pesquisadores/as Negros/as, 8., 2014. Belém, **Anais** 2014 e BASTOS, Janaína Ribeiro Bueno. **A cor da escola brasileira:** a institucionalização do racismo no cotidiano escolar. 2013. 43 f. Monografia (Trabalho de conclusão de curso)- Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2013.

das principais contribuições dessa lei tem sido impulsionar a discussão acerca da democracia racial - seja como algo desejado por todos, seja como mito encobridor de tensões existentes. Esse debate, que polariza posições, permite, se levado dentro de discussão calma e democrática, desconstruir tal ambiguidade.

A alteração na LDB elegeu a escola como espaço privilegiado para o enfrentamento e superação do racismo. Entretanto, a efetivação da lei depende de ações cotidianas daqueles que estão em contato direto com a escola. Nesse sentido, os atores da comunidade escolar (particularmente, professores, coordenadores e diretores) têm papel significativo. E é importante divulgar experiências positivas. Segundo estudos, dentre os quais o de Fazzi (2006), e de Cavalleiro (1998) e o de Junqueira e Marin (2009), essas experiências ainda estão no começo. Há um mal-estar atuando na própria prática dos agentes escolares de lidar com o assunto. Assim, o silenciamento, como o do caso de Bianca, é comum, como é comum confundir julgamentos estéticos com julgamentos raciais.

Analisando as práticas laureadas pelo "Prêmio Educar para a Igualdade Racial" [3], é possível compreender algumas contribuições e limitações do que já foi feito. A experiência escolar interessa não apenas por seu potencial transformador, mas também por destacar o papel dos professores como agentes no processo de implantação da educação pela diversidade. Contudo, também é preciso reconhecer que professores são indivíduos constituídos em uma sociedade marcada por um racismo que convive com o mito da democracia racial. O que podemos aprender com estas experiências?

Procurando entender como a desigualdade racial foi estruturada no Brasil e o modo pelo qual leis e as ações políticas vêm atuando, seja mantendo, seja se apresentando como marcos de ruptura, foi realizada por Costa (2012) uma digressão histórica sobre momentos marcan-

3 O presente texto tem por base a pesquisa e tese de CALADO, Maria da G. **Escola e enfrentamento do racismo:** as experiências das professoras ganhadoras do Prêmio Educar para a Igualdade Racial. Tese de Doutorado, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.O "Prêmio Educar para a Igualdade Racial" é uma iniciativa do Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades (CEERT), organização não governamental que trabalha no campo das relações raciais e de gênero implementando programas de promoção da igualdade étnica e racial. O prêmio é reconhecido pelo Ministério da Educação como importante ação de incentivo à implementação da LDB – Lei 9.394 (BRASIL, 1996), alterada pela Lei 10.639 (BRASIL, 2003).

tes da condição do negro na sociedade brasileira. É possível vincular períodos históricos com os modos de subjetivação. Como sabemos, a subjetividade é desenvolvida por meio do laço social entre o sujeito e o outro. Nesse "outro" estão envolvidos o meio, as circunstâncias presentes e passadas e as expectativas que a criança elabora a partir de afetos desenvolvidos por episódios reais ou imaginários.

Dessa forma, a subjetividade é construída, mantida e transformada a partir dos laços intersubjetivos que os sujeitos articulam entre si, embasada em uma estrutura ampla, em que comparecem elementos sociais, políticos e históricos.

> Nascemos para o mundo já como membros de um grupo, ele próprio encaixado em outros grupos e com eles conectado. Nascemos elos no mundo, herdeiros, servidores e beneficiários de uma subjetividade que nos precede e de que nos tornamos contemporâneos: seus discursos, sonhos, seus recalcados que herdamos, e de que servimos, fazem de cada um de nós os sujeitos do inconsciente, submetidos a esses conjuntos, partes constituídas e constituintes desses conjuntos (KAËS, 1997, p. 95).

A percepção do negro (e de um modo geral dos pobres) como força de trabalho destituída de subjetividade é uma percepção remanescente do escravismo. O episódio de Roberta ilustra esse fato em pequena escala – fala-se dela na frente dela, como se ela não existisse, como se fosse invisível. Voltando à história do Brasil: uma vez que não houve responsabilização das instituições sociais pelos crimes do período escravista e nem reparação do trabalho expropriado durante gerações, a Abolição, promulgada pela Lei Áurea, não se preocupou em dar condições para que os ex-escravizados pudessem exercer a cidadania. Essa irresponsabilidade legal levou a sociedade a pensar que a situação de miséria em que muitos foram deixados era algo natural. Tratou-se, principalmente pelos cafeicultores de São Paulo, de importar trabalhadores europeus e estabelecer para o país uma política de branqueamento da população. Depois, já no período republicano, as teorias racistas baseadas numa falsa biologia procuraram incutir a crença de que os negros (como também os indígenas) eram inferiores aos brancos e que a mestiçagem devia ser evitada. Nos anos de 1930, essa

ideia foi combatida por Gilberto Freyre, que destacou a contribuição do negro para a cultura brasileira. Todavia, ao dizer que vivíamos numa democracia racial, fez confundir o que era uma aspiração de todos com aquilo que é a realidade cotidiana. E ao se colocar como mito, acabou por afastar discussões a respeito, levando o brasileiro a ter preconceito de ter preconceito. Finalmente, a Constituição de 1988 reconheceu no negro seu lugar de sujeito de direito. Compreender esses momentos históricos permite decifrar os traços que eles deixaram no modo com que as desigualdades sociais e raciais se estruturaram e se reproduziram em nossa sociedade.

A complexidade da questão racial, no caso de professores e professoras, pode acarretar tanto a retroalimentação do racismo (exemplo do caso das professoras de Bianca e Roberta) como, resultar em práticas educativas que contribuam para sua superação. A título de exemplo, vamos trazer trechos dos depoimentos de professoras paulistanas que demonstram a complexidade do problema e os desafios encontrados.

Virgínia[4] realizou uma prática pedagógica premiada em uma escola estadual do ensino básico. Natural de Itabuna, Bahia, está em São Paulo há oito anos. Ela se identificou como "preta". Virgínia é graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual da Bahia e concluiu o mestrado na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Trabalha há oito anos na área da Educação.

Sobre sua definição profissional, Virginia afirmou que, quando sua mãe a matriculou no curso de magistério, perguntou: "Por que você me matriculou neste curso? Ela disse que eu gostava muito de criança. Mas por que eu não poderia ser pediatra, por exemplo, fazer Medicina?" E sua mãe respondeu: "Filha... Não precisava nem falar o resto", disse a entrevistada: "Medicina não era lugar para a gente".

A sociologia escolar não cansa de chamar a atenção para o que ficou evidente desde o trabalho de Bourdieu e Passeron (1975): a origem social dos alunos determina quase sempre os dados de saída do sistema escolar; isto é, os jovens tendem a ter a mesma destinação social de seus pais. Para esses autores, a escolarização não faz diferença,

4 Os nomes de nossas entrevistadas são pseudônimos em respeito aos aspectos éticos da pesquisa, entrevista . Entrevista realizada em: 08/03/2012. Entrevistador: Maria da Glória Calado.

a escola simplesmente reproduz posições sociais. Ao mesmo tempo, desde a publicação desse famoso trabalho, tanto a sociologia da educação quanto a psicologia educacional têm alertado para os chamados "resultados paradoxais" - a existência de sucesso escolar no qual a origem social fazia prever fracasso quanto, inversamente, a presença de fracassos quando a origem social parecia prever sucessos, conforme aponta Lahire (2004). Assim sendo, muito se tem alertado quanto ao perigo da transposição mecânica de casos individuais aos quadros sociais. No mesmo sentido, vale lembrar a importância da interpretação subjetiva de um dado social. Há muitas maneiras de ser negro (como de ser filho de operário, ou de migrante nordestino): pode-se ter vergonha disso, pode-se reivindicar essa condição com orgulho, desenvolver um projeto de mostrar a "eles" (aos dominantes, aos brancos) que se têm valor; pode-se desenvolver estratégias para evitar o confronto direto, explorando a seu favor as contradições do imaginário social, etc.

Todavia, ainda que se leve em conta esses fatores, não se pode ser ingênuo a ponto de não se considerar o dado da determinação social de entrada e saída do sistema escolar, nem a legitimação da desigualdade que acarreta. O que torna o caso de Virgínia quase emblemático é o fato dos piores resultados escolares estarem ligados à condição de negro, ao fato de que durante gerações, como demonstra Henriques (2001), a inércia do preconceito racial no Brasil fez com que, a despeito do aumento dos anos de escolaridade existente tanto na população branca como na população negra, o diferencial entre esses dois índices se manteve constante.

O relato de Virgínia, assim, é exemplar. Ele nos remete ao enquadre do passado, no qual o negro, mesmo liberto, foi levado a ocupar posições sociais subalternas. Nas famílias negras, essa demarcação, essa memória, está muitas vezes introjetada; acaba-se por transmitir aos filhos a visão de que as profissões de maior prestígio socialmente, como a medicina, não são destinadas aos sujeitos negros e essa constatação é muitas vezes vista como fatalidade. Esse mecanismo, adotado pelos mais velhos, pode ser entendido como um recurso para evitar as frustrações e humilhações que eles supõem que os jovens sofreriam caso tentassem ultrapassar essas barreiras.

Virgínia relembrou as dificuldades enfrentadas durante a sua graduação, quando a mãe trabalhava como caixa de supermercado e a ajudava nos estudos. Considera-se privilegiada por conseguir se graduar sem precisar trabalhar, em um meio no qual a maioria dos indivíduos não tinha condições de estudar. Virgínia foi a primeira pessoa na família a concluir o ensino superior, grau incomum entre as famílias negras (IBGE, 2011). Ao procurar emprego como professora em São Paulo, Virginia afirmou que as pessoas em geral pensavam que ela estivesse em busca de um trabalho como doméstica. A condição de negra e nordestina já informava no imaginário social seu lugar predeterminado no mercado de trabalho.

O relato da professora Lilian, corrobora esta percepção.

> A gente tem uma diretora negra na escola. Muitas vezes os pais vêm procurar a diretora e não olha para ela, não a enxerga como diretora, porque já criou na nossa mente aquela ideia de que as pessoas que tem cargos melhores, as pessoas que são melhores posicionadas são brancas. É uma coisa assim que foi construída na nossa cultura. E que está na gente, na nossa visão, na televisão. Então eu vejo isso no Brasil. Esse racismo que é silencioso. (LILIAN, 2012).[5]

Patrícia Maria,[6] por exemplo, natural de São Paulo, que se identificou como preta, é graduada em Pedagogia, pela Universidade Santo Amaro. Trabalha há dezessete anos na Educação Básica. Sobre a opção pelo magistério, relatou que, para uma família pobre como a dela, ser professora era o maior sonho que poderia almejar. Sua declaração é diferente de Virgínia, que se tornou professora porque não podia ser pediatra. Patrícia Maria, por seu lado, realizou o grande sonho de tornar-se professora. Há, portanto, uma leitura, nesse caso, diferente do que é ser negra e professora.

Uma terceira entrevistada, Maria, se identificou como branca. É casada e tem uma filha adotiva negra. Possui graduação em Pedagogia pela Faculdade Campos Sales e trabalha como professora há aproximadamente 27 anos. Por gostar muito de crianças, ela pensava em

5 Entrevista realizada em: 23/03/2012. Entrevistador: Maria da Glória Calado.

6 Entrevista realizada em: 08/03/2012. Entrevistador: Maria da Glória Calado.

ser pediatra, contudo: "(...) eu vi que a Medicina ia ficar longe até da minha realidade pra época por questões financeiras (...) eu acabei fazendo o magistério e descobri minha vocação. Descobri mesmo que eu gostava da profissão. Aí terminando o magistério já fui pra Pedagogia" (MARIA, 2012).[7]

Nota-se que os cursos de maior prestígio social ficam muito distantes da camada pobre da população brasileira, tal como ocorreu com nossas entrevistadas negras. No entanto, comparando as motivações da escolha de Maria com as das demais entrevistadas, notamos aqui uma marca temporal, conforme indicam as frases: "minha realidade da época", "por questões financeiras". O impedimento é o mesmo, a indexação prévia das possibilidades escolares aparece de forma semelhante à de Virgínia, só que para Virgínia, negra, essa impossibilidade se configura como que naturalizada como uma marcação no corpo, como se de alguma maneira a cor da pele fosse metáfora de uma discriminação social historicamente longa e socialmente arraigada. Diversos estudos atestam que no Brasil os negros, muitas vezes (e não é mera coincidência), também são os mais desfavorecidos entre os desfavorecidos, em vários indicadores. Essa discriminação que se sobrepõe a classe/raça (HASENBALG, 1979), levou Henriques (2001), a afirmar que a pobreza no Brasil tem a cor negra.

A ideologia racista permanece entranhada na esfera consciente e inconsciente dos sujeitos, tanto negros quanto brancos, mas nos primeiros é objetivada nas manifestações cotidianas do preconceito, muitas vezes por meio de mecanismos sutis e sofisticados, nem sempre conscientes. A complexidade do racismo na sociedade brasileira exige ações em vários âmbitos e, como é tradição desde a "Lei do Ventre Livre", a legislação coloca a escola como um lócus privilegiado para a sua problematização e superação. Contudo, entende-se que, isoladamente, a escola não pode ser responsável por essa tarefa árdua, pois outras instituições sociais brasileiras participam do racismo que permeia as desigualdades sociais.

Ações de enfrentamento passam pela mudança dos enquadres históricos que não foram ainda superados. Ninguém quer se identifi-

7 Entrevista realizada em: 16/10/2012. Entrevistador: Maria da Glória Calado.

car com uma criança mártir, por essa razão, André se sente incomodado pela lenda do "Negrinho do Pastoreio". Isso acontece quando se reduz a história do negro à história do escravismo. Também, ao se pensar em educação para essa população, se pensa quase que imediatamente em educação profissional - como se a pessoa fosse reduzida à mão de obra e não pudesse desejar nada além de um curso técnico. É rara a tematização da subjetividade das pessoas negras, resquício talvez da desumanização tentada pelo tráfico escravista. A extrema preocupação no consumo de cosméticos e intervenções médicas para aproximar cada vez mais ao ideal branco de beleza atesta resquícios das teorias racistas vigentes no século dezenove e vinte.

Uma das ideias recorrentes de educação antirracista, principalmente no nível de educação infantil, é a fabricação de bonecos e bonecas negras. A ideia de fazer bonecas negras surgiu da observação dos brinquedos infantis. Até alguns anos atrás, quase todas as bonecas à disposição das crianças eram brancas, quase sempre loiras. Nesse contexto, construir bonecas negras se apresentava como uma boa estratégia pedagógica para trabalhar a desconstrução dos estereótipos, convertendo o boneco negro em amigo negro, vindo da África. Com esta estratégia lúdica, se buscou criar uma atmosfera afetiva que seria facilitadora de uma maior aceitação e valorização da ancestralidade africana na construção da identidade dos alunos. É visível, no entanto, que o boneco negro só é plenamente aceito se for visto como "africano", isto é, estrangeiro, associado ao exótico, ao desconhecido e ao imaginário a respeito da África. Nesse sentido, embora se justifique como estratégia de aproximação do problema, o teor exótico emprestado ao boneco encobre o dado mais evidente, isto é, o fato de que a maioria da população brasileira ter ascendência africana.

> Todas as nossas bonecas são loiras, apesar de que a gente já tinha algumas bonecas negras na escola. Mas quando você traz [o boneco negro] junto com o projeto, "quebra" [o estereótipo] até para a família, que quando via aquele boneco negro, tinha gente que se assustava: "Ah, que isso"? "É o projeto, o boneco, o amigo africano que ele está levando para a casa". Aí você percebia que a pessoa já pegava o boneco também, já abraçava, [...] meio que vai rompendo algumas coisas, através de um brinquedo, que

> muitas vezes o adulto não conhece, não tiveram. Então, você vai quebrando essas questões, a criança que brinca com o boneco negro também. (PATRÍCIA MARIA, 2012).

Apresentar bonecas negras e bonecos negros para serem levados às famílias das crianças revelou-se um recurso didático interessante, provocando impacto e motivando uma discussão acerca da temática racial nos lares das crianças com as quais Patrícia Maria trabalhou. Estimulou, por exemplo, a discussão do sentido da industrialização em larga escala de bonecas loiras, que, sabemos, favorecem uma ideologia de branqueamento.

Conforme pesquisa de Cavalleiro (1998) há silenciamento sobre o assunto nas famílias negras inclusive, pois os alunos não contavam a seus pais os preconceitos e discriminações raciais vividos na escola, nem por parte de seus autores, nem por parte de suas vítimas. Ao mesmo tempo, na família, também não se fala sobre o assunto. Há uma percepção de que falar sobre raça e racismo é por si só uma manifestação do racismo. Ou de que o racismo pode ser acirrado se se falar sobre ele. No caso de famílias negras, por meio do silêncio – como uma estratégia de defesa – se procura evitar o sofrimento dos filhos, simulando a inexistência do problema. As características raciais são reduzidas a um problema de estética, como se o cabelo cacheado fosse feio, as peles "boas" fossem todas claras e o nariz largo em si mesmo feio. É essa a mesma atitude vivida pelas professoras, que ao vivenciarem uma atitude racista entre os alunos procuram silenciar pensando assim proteger a criança vítima do racismo da exposição. Por sua vez, a ideia de que vivemos numa sociedade na qual as relações raciais são harmoniosas, sob o mito da democracia racial, é, em alguma medida, corroborada pelo "evitamento", pela negação e pelo silenciamento dos conflitos raciais. A prática das bonecas negras contribui para a problematização desse mito. Entusiasmou não só a equipe da escola, como também as famílias dos alunos:

> Tiram fotos, mandam cartas. E tem mães que ficam ansiosas para saber que dia que as crianças vão levar e, quando a gente expõe o trabalho, elas ficam orgulhosas de ver o que os filhos estão desenvolvendo. (PATRÍCIA MARIA, 2012).

Apesar da presença das teorias raciais no imaginário dominante reservar um lugar de superioridade para o branco, as entrevistadas que se identificaram como brancas também vivenciaram experiências que possibilitaram a ruptura com papéis historicamente construídos. Fazem referência a lembranças da infância que as marcaram e sensibilizaram sobre o racismo, manifestando identificação e empatia pelo outro discriminado. É caso de Lilian, que viveu na família uma história de racismo aberto e violento na África do Sul, sob o jugo do *apartheid*.

No entanto, a abjeção ao racismo violento da África do Sul parece encobrir o racismo existente na sociedade brasileira, em que o mito da democracia racial faz projetar esse mal em países longínquos. A descrição de cenas de racismo explícito, ao mesmo tempo em que mantém essa rejeição, torna a violência racista um espetáculo. Assim Lilian, ao relatar suas lembranças da infância na África do Sul, muda seu tom de voz e sua expressão facial.

> Os meus pais moraram na África do Sul e os portugueses são racistas. Minha mãe contava como era a vida lá, que tinha a rua dos brancos e a rua dos negros. Que os negros não podiam pegar o mesmo ônibus que os brancos. [...]. No comércio do meu avô tinha as coisas para os negros e tinha as coisas para os brancos, as coisas para os negros eram as sujas, as ruins. Se o meu avô olhasse para a cara de um negro e não gostasse dele, ele batia. (LILIAN, 2012).

No relato de Lilian, podemos também encontrar elementos que vinculam a manifestação do preconceito e da discriminação em sua família ao racismo simbólico, isto é, a percepção dos negros como delinquentes e como potenciais violadores dos valores que mantém o status quo das relações inter-raciais. Sua fala também distancia o relato da realidade quotidiana presente, como se não houvesse consciência da violência contra negros por parte do aparato de segurança, como se o desrespeito aos direitos humanos não existisse nas prisões e como se as condições desumanas de habitação em muitos lugares de São Paulo não fossem semelhantes aos antigos guetos da África do Sul.

Virgínia defende que construir estratégias pedagógicas, que não as tradicionais (como o uso de material didático), pode ser um cami-

nho favorável para a discussão do racismo com crianças. No depoimento a seguir, a entrevistada Lilian vale-se de vários recursos:

> [...]E a menina falava para mim que não era negra. A mãe dela era negra, o pai dela era negro, só que a pele dela era clara e ela dizia que não era negra, de jeito nenhum. Só que, conforme a gente foi trabalhando, foi vendo as revistas, a gente fazia bonequinhas negras e fui mostrando... [...] conforme o tempo foi passando, ela chegou para a mãe dela e falou: "Mãe, sabia que eu sou negra e eu sou linda". E a mãe dela veio aqui na escola e me falou. Ela até quis gravar o depoimento. Ela ficou muito feliz quando ouviu a filha dela falar isso (LILIAN, 2012).

Os relatos dessas entrevistadas mostram como o racismo está presente em nossa sociedade. Aprendemos com elas que o primeiro passo para a construção de uma educação antirracista é o reconhecimento da complexidade e profundidade da questão. Para enfrentá-las, são necessárias ações em dimensões objetivas e subjetivas, uma vez que, como vimos, esses lugares sociais são construídos durante o processo de constituição do sujeito.

Principalmente, para quebrar a solidão, remédio imprescindível é a leitura de livros, como o da "História sem Fim". Serão Bianca, Roberta, Luana, Camila e André lendo a história de Bastian, que lê a história de Atreiu, o menino que luta contra o Nada que invade o planeta.

Bibliografia

BENTO, Maria Aparecida Silva. **Pactos narcísicos no racismo:** branquitude e poder nas organizações empresariais e no poder público**.** 2002. Tese de Doutorado, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2002.

BLEGER, José. **Simbiose e ambiguidade**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean. C. **A Reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

BRASIL. Lei n° 10.639, de 09 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. **Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]**, Brasília, DF, 09 de janeiro de 2003. Disponível em: <http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/93966/lei-11645-08)>. Acesso em: 10 ago. 2013.

CALADO, Maria da G**. Escola e enfrentamento do racismo:** as experiências das professoras ganhadoras do Prêmio Educar para a Igualdade Racial. 2013. Tese (Doutorado)-Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013. Pesquisa financiada pela Coordenação de Aperfeiçoamento do Ensino Superior – Capes.

CAVALLEIRO, Eliane. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar**: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. 1998. Dissertação (Mestrado em Educação)-Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998.

COSTA, Eliane Silvia**. Racismo,política pública e modos de subjetivação em um quilombo do Vale do Ribeira**. 2012. Tese (Doutorado)-Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

FAZZI, Rita de Cássia**. *O drama racial de crianças brasileiras*.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2006.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 2010.

GOMES, Nilma. Lino. Educação e relações raciais: refletindo sobre algumas estratégias de atuação. In.: M. K. (Org.). **Superando o racismo na escola**. 3. ed. Brasília: Ministério de Educação, 2005.

HASENBALG, Carlos A. **Discriminação e desigualdades raciais no Brasil.** Rio de Janeiro: Graal, 1979.

HENRIQUES, Ricardo. **Desigualdade racial no Brasil**: evolução das condições de vida na década de 90. Rio de Janeiro: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), 2001. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/TDs/td_0807.pdf >. Acesso em: 5 mar. 2015.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo Demográfico 2010:** mapas estatísticos: população.

KAËS, René. **O grupo e o sujeito do grupo**: elementos para uma teoria psicanalítica do grupo**.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.

_____. **Um singular plural:** a psicanálise à prova do grupo. São Paulo: Loyola, 2011.

LAHIRE, Bernard. **Sucesso Escolar nos Meios Populares**. São Paulo: Ática, 2004.

MAIO, Marcos Chor. Educação sanitária, estudos de atitudes raciais e psicanálise na trajetória de Virgínia Leone Bicudo. **Cad. Pagu**, Campinas , n. 35, dec. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-8333201000020001 1&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 5 mar. 2015.

SILVA, Inaiá Bittencourt. **O racismo silencioso na escola pública.** Araraquara: Junqueira & Marin, 2009.