

# CONTRIBUIÇÕES DE PROFESSORAS PAULISTAS NO ENFRENTAMENTO DO RACISMO NO CONTEXTO ESCOLAR

[ ARTIGO ]

Maria da Glória Calado  
João Alves Pacheco  
Maria Cecília Cortez Christiano de Souza

## [ RESUMO ABSTRACT RESUMEN ]

Esse artigo teve por base pesquisa realizada em 2013, na qual foram analisados relatos de professoras ganhadoras da 4ª edição do “Prêmio Educar para a Igualdade Racial”. Parte-se do pressuposto de que o racismo é estruturante da sociedade brasileira e marca as desigualdades sociais. Na literatura acadêmica sobre o tema da educação das relações étnico-raciais, os pesquisadores têm observado a tendência dos atores escolares (professores e coordenadores) a silenciarem diante de episódios reveladores de preconceito e de discriminação contra o negro. Na contramão dessa perspectiva, os relatos das professoras entrevistadas revelam que, a despeito da complexidade do racismo, é possível romper esse silêncio por meio de práticas educativas intencionalmente desenvolvidas. Com base nessas intervenções, neste artigo refletimos criticamente sobre essas práticas premiadas, no sentido de contribuir com professoras e professores de escolas públicas e privadas no enfrentamento do racismo.

**Palavras-chave:** Racismo. Negro. Enfrentamento. Prêmio Educar para a Igualdade Racial.

This article resulted from a survey taken place in 2013 from which we analyzed the discourses of some teachers who had won the 4<sup>th</sup> Edition of “Prêmio Educar para Igualdade Racial” (“Educate Awards to Racial Equality”). Our start point was based on the premises that racism structures Brazilian society and determines social inequalities. In Literature we could notice that the school actors tend to silence episodes of prejudice and racial discrimination. On the way against this perspective, the discourses of our interviewed reveal that despite racism complexity, it seems possible to break the silence by means of educational practices intentionally performed aiming to overcome it. In this work we reflect about São Paulo city public and private school teachers’s contributions to face racism.

**Keywords:** Racism. Facing Racism. “Prêmio Educar para a Igualdade Racial”.

Este artículo tuvo como base la investigación realizada el año 2013 en la que fueron analizados relatos de profesoras que ganaron la 4ª edición del “Premio Educar para la Igualdad Racial”. Se parte de la suposición de que el racismo estructura la sociedad brasileña y marca las desigualdades sociales. En la Literatura académica sobre el tema de la educación de las relaciones étnico-raciales, los investigadores han observado la tendencia de los actores escolares (profesores y orientadores) a quedarse callados ante los episodios que revelan prejuicio y discriminación contra los negros. Al contrario de esa perspectiva, los relatos de las profesoras entrevistadas revelan que, a pesar de la complejidad del racismo, es posible romper ese silencio por medio de prácticas educativas desarrolladas intencionalmente. Con base en estas intervenciones, en este artículo reflexionamos críticamente sobre esas prácticas premiadas, con el sentido de contribuir junto a profesoras y profesores de escuelas públicas para enfrentar el racismo.

**Palabras clave:** Racismo Enfrentamiento. Premio Educar para la Igualdad Racial.

## INTRODUÇÃO

---

**Gomes (2005) afirma que a sociedade brasileira vivencia uma ambiguidade, pois se por um lado ainda permeia no imaginário social a ideia de que vivemos numa democracia racial, por outro emerge a urgência de combater um racismo cada vez mais desvelado.**

Uma das medidas mais comentadas no âmbito da educação é a implementação da modificação da Lei 9394 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996) estabelecida pela Lei 10.639 (BRASIL, 2003)<sup>1</sup>, no sentido de incluir, no currículo oficial da rede de ensino, a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”. Essa política indica um reconhecimento, no mínimo formal, da existência do racismo. Vários outros autores também contribuem para visibilizar essa contradição, pois se a existência do racismo é reconhecida por documentos, pela legislação da esfera federal e pelos tratados assinados pelo Brasil no plano internacional, mais difícil é o reconhecimento da sua existência pelos órgãos que legislam as ações sociais que regem a vida cotidiana. Mas é importante notar que uma das principais contribuições dessa lei tem sido a de impulsionar a discussão acerca da democracia racial – seja como um alvo desejado por todos, seja como mito encobridor das tensões raciais existentes. Esse debate, que polariza posições e desconstrói tal ambiguidade, de algum modo revela o reconhecimento do conflito racial na sociedade brasileira.

Além disso, a intervenção no currículo promovida por essa alteração na LDB indica que o Estado brasileiro elegeu a escola como um dos espaços privilegiados para o enfrentamento e superação do racismo. Entretanto, para que a efetivação da lei aconteça, é preciso sua incorporação nas ações cotidianas que envolvem os sujeitos sociais, sobretudo aqueles que estão em contato direto com a escola. Nesse sentido, entendemos que os atores da comunidade escolar (particularmente, professores, coordenadores e diretores) têm papel significativo.

Nisso consiste a relevância da investigação de experiências de enfrentamento do preconceito e discriminação racial no contexto escolar. Segundo estudos como o de Fazzi (2006), de Cavalleiro (1998), de Bittencourt e Silva (2009), entre outros, no Brasil, as experiências de enfrentamento do racismo e do preconceito racial no âmbito escolar são ainda incipientes. Na maioria das vezes, percebe-se a existência de um mal-estar atuando na própria prática dos agentes escolares, em decorrência da internalização, por estes sujeitos, dos interditos do caldo de cultura do racismo. Assim, é comum a prática do silenciamento pelos professores quando confrontados com manifestações cotidianas do racismo na escola.

A pesquisa fundamentou-se na análise dos relatos de professoras que tiveram suas práticas pedagógicas laureadas pelo “Prêmio Educar para a Igualdade Racial”. Buscou compreender as práticas criadas pelas professoras para o enfrentamento do racismo em suas classes. Nesse sentido, a experiência escolar é importante não apenas por seu potencial transformador, mas também porque acredita serem os professores agentes-chave no processo de

---

[1] Em nossa pesquisa, trabalhamos com a Lei 10.639 (Brasil, 2003), em razão de as experiências analisadas estarem circunscritas na perspectiva da história da África e dos afro-brasileiros.

implantação de uma educação antirracista. Contudo, também é essencial não os idealizar, mas reconhecê-los como indivíduos constituídos em uma sociedade marcada por um racismo singularmente escamoteado pelo mito da democracia racial. O que podemos aprender com suas experiências?

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 CEERT foi fundado em 1990, por Maria Aparecida Silva Bento<sup>2</sup> e Hédio Silva Junior<sup>3</sup>, com a finalidade de se ocupar com o tema da desigualdade racial no mercado de trabalho, a partir de pesquisas sobre a situação do trabalhador negro.

O prêmio é reconhecido pelo Ministério da Educação como importante ação de incentivo à implementação da Lei 10.639 (BRASIL, 2003), por valorizar práticas pedagógicas realizadas pelos agentes escolares da rede pública de ensino que vinham acontecendo mesmo antes da criação da referida lei.

Desse modo, foram realizadas entrevistas com as professoras vencedoras do “4º Prêmio Educar para a Igualdade Racial” na cidade de São Paulo. Para as análises, recorreremos aos conceitos de subjetividade

e enquadre, tais como utilizados por Costa (2012), que desenvolveu uma interpretação original, associando a experiência histórica do negro no Brasil e os modos de subjetivação estudados pela psicologia social. A autora organizou esses modos em quatro enquadres: o Escravismo, a Abolição, a República e a Constituição Federal de 1988, consideradas como marcos em que a sociedade brasileira demarcou lugares sociais para negros e brancos, orientando a formação de suas subjetividades. Estes enquadres permitiram a elaboração das categorias de análise que apresentaremos mais adiante após a discussão dos conceitos de subjetividade e enquadre.

## SOBRE OS CONCEITOS DE ENQUADRE E SUBJETIVIDADE

**Procurando entender como a desigualdade foi estruturada no Brasil e o modo como as leis e as ações políticas vêm ora ajudando a alicerçá-la, ora apresentando-se como possibilidade para sua ruptura, foi realizada, por Costa (2012), uma digressão histórica sobre a condição do negro na sociedade brasileira.** Contudo, esse resgate foi elaborado vinculando alguns períodos históricos com os modos de subjetivação dos indivíduos na sociedade brasileira. Para estabelecer essa vinculação, a autora se valeu de diversos conceitos, dentre eles os de subjetividade e enquadre. Assim, a autora compreende a subjetividade como desenvolvida por meio do laço social entre o sujeito e o outro, o meio, as circunstâncias presentes e passadas e as expectativas que este elabora a partir dos afetos desenvolvi-

[2] Maria Aparecida Silva Bento é Diretora Executiva do CEERT (Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades); Doutora em Psicologia, pelo Instituto de Psicologia da USP; Pesquisadora Associada do Instituto de Psicologia da USP.

[3] Hédio Silva Júnior é Diretor Executivo e Advogado do CEERT (Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades); Doutor em Direito.

dos por episódios reais ou imaginários. Segundo afirma:

É por intermédio do corpo a corpo que a organização egóica se inicia, propiciando a passagem do ser vivente, de necessidades, em sujeito psíquico. Nesta proposição, o sujeito é um ser conectado no tempo e no espaço dos outros, é fruto de uma teia iniciada no passado e direcionada para o futuro (COSTA, 2012, p. 105)

Dessa forma, a subjetividade seria 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.

No âmbito da psicanálise, a influência do meio social na constituição da subjetividade já havia sido reconhecida por Freud, o qual, em um estudo sobre psicologia de grupo, afirmou ter chegado à seguinte formulação: “um grupo psicológico é uma coleção de indivíduos que introduziram a mesma pessoa em seu superego e, com base nesse elemento comum, identificaram-se entre si no seu ego” (1976, p. 87). Freud também havia destacado o legado da tradição na constituição da subjetividade do indivíduo, explicando que:

Assim, o superego de uma criança é, com efeito, construído segundo o modelo não de seus pais, mas do superego de seus pais: os conteúdos que ele encerra são os mesmos, e torna-se veículo da tradição de todos os duradouros julgamentos de valores que dessa forma se transmitiram de geração em geração. Facilmente podem adivinhar que, quando levamos em conta o superego, estamos dando um passo importante para a nossa compreensão

do comportamento social da humanidade. (FREUD, 1976, p. 87)

A compreensão de tal afirmação demanda buscarmos a definição freudiana para superego, que consiste em:

Uma das instâncias da personalidade tal como Freud a descreveu no quadro de sua segunda teoria do aparelho psíquico: o seu papel é assimilável ao de um juiz ou de um sensor, relativamente ao ego. Freud vê na consciência moral, na auto-observação, na formação de ideais, funções do superego. (LAPLANCHE; PONTALIS, 1988, p. 643)

Adicionalmente, o superego constitui a esfera psíquica inconsciente que incorpora a cultura e a tradição. Assim, o superego é responsável pela internalização dos valores e restrições morais, consubstanciando uma herança psíquica, justificada:

A humanidade nunca vive inteiramente no presente. O passado, a tradição da raça e do povo, vive nas ideologias do superego e só lentamente cede às influências do presente, no sentido de mudanças novas; enquanto opera através do superego, desempenha um poderoso papel na vida do homem, independente de condições econômicas. (FREUD, 1976, p. 87)

Outro importante papel atribuído ao superego é, segundo Freud, o de ser “o veículo do ideal de ego, pelo qual o ego se avalia, que estimula e cuja exigência por uma perfeição sempre maior ele se esforça por cumprir” (1976, p. 84). Dessa forma, se as demandas do ideal de ego não forem atendidas, sentimentos de culpa ou inferioridade podem emergir, resultado da relação conflituosa entre ego e superego. Costa

entende a definição freudiana de ideal de ego como:

[...] uma formação psíquica inconsciente que dialoga com a exterioridade e está na base do estabelecimento dos laços afetivos, pois tem como alicerce o processo de identificação, ou seja, o processo que possibilita ao sujeito sentir-se pertencente a um grupo, que lhe permite reconhecer em si características que observa no outro ou reconhecer no outro características que deseja para si. (COSTA, 2012, p. 121)

Além disso, o ideal de ego indica aspectos importantes para a compreensão da psicologia de grupo, pois, além da esfera individual, contém uma esfera social, observada no ideal de uma família, uma classe ou mesmo de uma nação (FREUD, 1976). A partir do pensamento freudiano, René Kaës (1997) resgata a ideia da dinâmica entre o social e a psique dos sujeitos, salientando a existência de uma transmissão intergeracional de significados inconscientes, consolidando uma espécie de recalçamento coletivo, a hipótese de uma psique de massa:

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 recalçados 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)

Desse modo, esse sujeito pode ser compreendido como o “elo da cadeia dos

‘sonhos e do desejo’ não realizados das gerações que o precederam” (BENTO, 2002, p. 54). Ou seja, “ele é o servidor, o beneficiário e o herdeiro da cadeia intersubjetiva da qual procede” (KAËS, 2011, p. 12). Tal postulado permitiu que René Kaës elaborasse uma teoria geral de grupo, ou seja, a concepção de um aparelho psíquico grupal que possibilitasse a compreensão dos grupos e de suas relações com os grupos intrapsíquicos.

Costa (2012, p. 106) afirma que Kaës estabeleceu dois tipos de organizadores: (a) socioculturais e (b) inconscientes. Destaca que ambos permitem manter e ordenar o funcionamento do psiquismo entre dois ou mais sujeitos. Costa explica que os organizadores socioculturais:

[...] referem-se a elementos construídos socialmente por meio do trabalho da cultura dos quais os mitos são um de seus representantes. Estes organizadores fornecem modelos normativos para os organizadores psíquicos e inconscientes, constituem suporte para a construção de uma origem para o grupo, bem como para sua identificação como grupo diferente de outros. [...] Por assim dizer, organizadores socioculturais determinam parte da constituição do grupo, são metaenquadres deste (COSTA, 2012, p. 106).

No que tange ao organizador inconsciente, podem ser fantasias, identificações, medos e desejos compartilhados entre os integrantes de um grupo. Assim, se um grupo é afetado pelos organizadores socioculturais, também é pelo organizador inconsciente. Nesse sentido, é possível afirmar que a realidade psíquica do grupo é elaborada pela interpretação singular que os membros do grupo realizam acerca dos organizadores socioculturais e por meio dos processos



inconscientes próprios de cada deles. Dessa forma, esses sujeitos são possuidores de uma realidade psíquica particular, irredutível às dimensões amplas das determinações socioculturais e também a de seus membros. Costa (2012), para fundamentar sua leitura acerca dos eventos históricos que influenciaram a constituição da subjetividade, recorre ao conceito de enquadre proposto por Bleger, explicado como:

Enquadres são as constantes, os marcos, as normas que possibilitam as ações, os comportamentos dos sujeitos. O enquadre está relacionado a esses elementos invariáveis e é compreendido como o não processo que garante o estabelecimento do processo, ou seja, o desenvolvimento dos fenômenos, o estabelecimento de relações, a expressão de comportamentos. (BLEGER, *apud* COSTA, 2012, p. 22)

A origem do conceito de enquadre remonta aos estudos desenvolvidos pela psicologia social. José Bleger (1988) foi o psicanalista que cunhou o conceito de enquadre a partir de sua experiência clínica. Para a formação da subjetividade do indivíduo, o enquadre funciona como um organizador do psiquismo humano, especialmente porque é o “depositário” de conteúdos que não foram elaborados conscientemente e de comunicação pré-verbal, sob a forma de sentimentos indiscriminados, da dimensão inconsciente de todo vínculo, constituindo o que Bleger denominou de elemento sincrético.

Concordamos com a hipótese de Costa (2012), na qual o enquadre pode ser considerado como orientador da maneira como entendemos as relações raciais na sociedade brasileira, pois demarca lugares psicossociais para todos os indivíduos: lugares de privilégios para alguns e lugares

subalternos para outros. Desse modo, é possível associar alguns momentos históricos da sociedade brasileira como demarcadores de lugares psicossociais e modos de subjetivação para os indivíduos. Sendo assim, o escravismo pode ser compreendido como *primeiro enquadre* no qual o negro é visto como objeto e mercadoria destituído de subjetividade. Na Abolição (*segundo enquadre*), como não houve responsabilização das instituições pelos crimes cometidos na escravidão e nem reparação, o negro, embora livre, permanece com o *status* de cidadão de segunda classe. É o que faz uma admissão abstrata de uma igualdade teórica, sem que nenhuma política faça dessa igualdade teórica uma igualdade efetiva. O *terceiro enquadre* ocorre em diferentes momentos da República, quando as teorias racistas vigentes no período pós-abolição procuram sustentar cientificamente a ideia do negro como ser inferior, como se sua posição social subalterna fosse resultado de uma inferioridade psíquica e biológica. Ao mesmo tempo, tentam retirar da memória social a instituição do escravismo, como se seus reflexos não fossem visíveis até hoje. No *quarto enquadre*, a Constituição de 1988, o negro é demarcado como sujeito de direito. Compreender esses momentos históricos, do ponto de vista da constituição da subjetividade de negros e brancos, permite-nos decifrar o modo como as relações raciais se estruturaram e se reproduzem em nossa sociedade.

A seguir apresentaremos os relatos obtidos na pesquisa de campo, assim como a análise das entrevistas, para a qual recorreremos ao conceito de enquadre, pois entendemos que esse aporte contribui para a compreensão da influência dos organizadores socioculturais e inconscientes no psiquismo dos agentes escolares.

## RELATOS DAS PROFESSORAS – ESCOLHAS PROFISSIONAIS

---

**Admitindo-se que a subjetividade humana é constituída pela relação com o Outro social, em sendo este Outro um outro nome de uma sociedade, por sua vez estruturada pela desigualdade, tais pessoas reproduzirão as marcas internalizadas dessa desigualdade, seja pelo lado do privilégio, seja pelo lado da subordinação.**

Assim, a complexidade e a profundidade do racismo existente na sociedade brasileira deixa suas marcas em todas as instituições brasileiras, inclusive na escola. No caso das práticas docentes essas marcas, consciente ou inconscientemente, tanto podem acarretar a reprodução, a retroalimentação ou a naturalização do racismo, como podem induzir a um mal-estar capaz de ser objeto de consciência e de reflexão ética, possibilitando a partir daí a criação de práticas educativas inovadoras. No presente trabalho, serão resgatados trechos dos depoimentos que demonstram a complexidade do racismo e os desafios encontrados pelas professoras para o seu enfrentamento.

Destacamos as entrevistas com quatro professoras, das quais duas se autodeclaravam como negras e duas se autodeclaravam como brancas. Nossa entrevistada Virgínia<sup>4</sup> realizou a prática pedagógica premiada em uma escola estadual do ensino básico. Natural de Itabuna (BA), está em São Paulo há oito anos. Ela identificou-se como “preta”, seguindo as categorias que o IBGE (2010) dispõe para a identificação da população, que

são: Preta, Branca, Parda, Amarela e Indígena. Virgínia é graduada em Pedagogia, pela Universidade Estadual da Bahia (UNEB), concluiu o mestrado na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP) e trabalha há oito anos como professora.

Sobre a escolha pelo trabalho na área da educação, Virgínia afirmou que, quando sua mãe a matriculou no magistério, ela indagou à mãe: “Por que você me matriculou neste curso?” Como resposta, Virgínia ouviu que era porque gostava muito de crianças. E continuou: “Mas por que eu não poderia ser pediatra, por exemplo, fazer Medicina”? Ao que sua mãe respondeu: “Filha...”. “Não precisava nem falar o resto”, disse a entrevistada: “não era um 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. Nesse nível, a escolarização não faz diferença, a escola simplesmente reproduz as posições sociais. Ao lado disso, desde a publicação do famoso trabalho sobre a *reprodução*, tanto a sociologia da educação quanto a psicologia educacional têm alertado para os chamados “resultados paradoxais” - a existência de sucesso escolar em que a origem social parecia prever fracasso e, inversamente, a presença de fracassos quando a origem social parecia prever sucessos, conforme aponta Lahire (2004). Pesquisadores dessas áreas têm 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 a que nos referimos atrás. Há muitas maneiras de ser negro (como de

---

[4] Omitida durante o processo de avaliação.



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 os negros têm valor e até estratégias podem ser desenvolvidas para evitar o confronto direto com o racismo.

Todavia, ainda que se leve em conta esses fatores, não se pode ser ingênuo a ponto de não se levar em conta o dado da determinação social de entrada e saída do sistema escolar nem a legitimação da desigualdade que acarreta. O que torna o caso da professora Virgínia quase emblemático é o que há de típico no Brasil: o fato de os piores resultados escolares estarem ligados à condição de negro liga-se, por sua vez, ao fato de que, durante gerações, como demonstra Henriques (2001), a inércia do preconceito de raça 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 mantivesse constante. O diferencial que um jovem negro de 24 anos, nos anos 2000, encontrava em relação a um jovem branco, também de 24 anos, no mesmo período, era da mesma intensidade do que seus pais haviam encontrado, o que, por sua vez, era o mesmo de seus avós.

O relato de Virgínia, assim, é exemplar. Ele nos remete ao enquadre no qual o negro, mesmo liberto, continuou sendo destinado a posições sociais subalternas na sociedade. Não se cogitou, no período pós-abolição, em formas de reparação ou de indenização pela apropriação e exploração extrema do trabalho de gerações e gerações de escravizados, nem se responsabilizou, pelos crimes então cometidos, traficantes,

escravizadores e instituições envolvidas no tráfico e na escravização.

Nas famílias negras, essa demarcação está muitas vezes introjetada no círculo familiar e acaba-se por transmitir aos filhos a visão de que as profissões de maior prestígio social, como a medicina, não são destinadas aos sujeitos negros, e essa constatação é naturalizada. Esse mecanismo, adotado pelas gerações mais velhas, pode ser entendido como um recurso para poupar as novas gerações da frustração e das humilhações pelas quais se supõe 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 ajudava-a nos estudos. Considerava-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, fato geralmente incomum entre as famílias negras (IBGE, BRASIL, 2010). Ao procurar emprego como professora em São Paulo, Virgínia 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 enquadre no qual o negro é visto como um ser inferior também pode ser observado no ambiente escolar, no qual os indivíduos negros devem se restringir a posições de subalternidade, conforme o relato da professora Lilian:

*A gente tem uma diretora negra na escola. Muitas vezes os pais vêm procurar a diretora e não olha para ela, não a en-*

xerga 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. (Informação verbal, mar. 2012)<sup>5</sup>

A escolha pela carreira de magistério tem sido uma alternativa para mulheres negras, como observamos nos relatos das professoras. Nossa entrevistada Patrícia Maria<sup>6</sup>, natural de São Paulo (SP), que se identificou como preta, é graduada em Pedagogia, pela Universidade Santo Amaro (UNISA). 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 da 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, proveniente do lugar social ocupado anteriormente.

A terceira entrevistada, Maria, se identificou como branca, é casada e tem uma filha adotiva negra. Possui graduação em pedagogia pela Faculdade Campos Salles e trabalha como professora há aproximadamente 27 anos. Por gostar muito de crianças, ela pensava em 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)<sup>7</sup>

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 expressões: “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. Porém, 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 a 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 pobres entre os pobres, os mais desfavorecidos entre os desfavorecidos, sob vários indicadores. Essa discriminação que se sobrepõe a classe e raça (HASENBALG, 1979) levou Henriques (2001) a afirmar que a pobreza no Brasil tem a cor preta.

Aos indivíduos de ascendência africana, caberia um lugar social marcado pela desvalorização, conforme visto nos enquadres que informam e informaram um lugar de inferioridade para os sujeitos negros. A ideologia racista permanece entranhada na esfera consciente e inconsciente dos sujeitos, tanto negros quanto brancos, mas nos

[5] omitida durante o processo de avaliação.

[6] omitida durante o processo de avaliação.

[7] Omitida durante o processo de avaliação.

primeiros é objetivada nas manifestações cotidianas do preconceito, muitas vezes por meio de mecanismos sutis e sofisticados e nem sempre conscientes. Não é por outra razão que, mesmo em propagandas oficiais ditas educativas, parece ser muito difícil a afirmação oficial contra o racismo que incide sobre o negro. A maneira que se tem de declarar, e ao mesmo tempo contemporizar com o racismo, é afirmar que se é contra a intolerância contra negros, mas também contra ciganos, mas também contra indígenas, mas também contra homossexuais, etc. É como se a oposição ao preconceito contra o negro tivesse que ser diluída entre outros preconceitos para poder ser afirmada.

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 *locus* privilegiado para a sua problematização e superação. Contudo, entende-se que isoladamente a escola não pode ser responsável por essa tarefa árdua, pois todas as instituições sociais brasileiras participam do racismo que estrutura as desigualdades sociais. Ações de enfrentamento passam pela mudança dos enquadres vigentes e que não foram ainda superados. Assim, ao se pensar em educação para essa população negra e pobre, pensa-se quase que imediatamente em educação profissional – como se a pessoa negra fosse reduzida a mão de obra e não pudesse desejar nada além de um curso técnico. É rara na literatura acadêmica de ordem psicológica a tematização da subjetividade do negro, resquício talvez da desumanização a que foram submetidos na época do tráfico escravista. A extrema preocupação do brasileiro no consumo de cosméticos e intervenções médicas para aproximar-se cada vez mais ao ideal branco de beleza atesta o enquadre das teorias

racistas vigentes nos séculos dezenove e vinte, que propagavam o ideal de “embranquecimento” geral da população brasileira. O negro é ainda associado ao inferior a despeito dos avanços na legislação, como a Constituição de 1988 e a alteração da LDB (BRASIL, 1996), entre outras conquistas que assinalam com a possibilidade de romper com esses sucessivos enquadres. Novas narrativas reordenam dados históricos mediante os quais é possível compreender como a sociedade brasileira organizou-se a partir de uma estrutura *racialista*, hierarquizante, na qual cabe ao negro o papel de submissão.

## ENFRENTAMENTO DO RACISMO NO CONTEXTO ESCOLAR

---

**Entendemos a educação escolar como prática social carregada de contradições, pois envolve interesses antagônicos.** Para Gauchê Frigotto (2010), a sua peculiaridade política consiste na combinação do conhecimento – construído historicamente e sistematizado – com os interesses de classes.

A alteração da LDB 9394 (BRASIL, 1996) pelas leis 10639 (BRASIL, 2003) e pela lei 11645 (BRASIL, 2008) constitui-se em um marco histórico resultante das lutas dos movimentos sociais e pode ser entendida como uma importante ação educacional na perspectiva do combate e superação do racismo no contexto escolar. Tal alteração incutiu novas tarefas para os profissionais da educação, sobretudo na transformação das práticas pedagógicas. Essas demandas apontam para o enfrentamento e superação de discriminações, revisão dos conteúdos

curriculares, incluindo as contribuições dos povos indígenas e afro-brasileiros nos projetos políticos pedagógicos e no material didático. A alteração dessa lei é entendida nesse trabalho como um enquadre, que demarca uma ruptura na visão vigente em nossa sociedade. Ao instituir a obrigatoriedade do ensino de cultura africana, afro-brasileira e indígena, demanda-se da escola a tarefa de enfrentar e combater as desigualdades raciais, por meio da desconstrução de estereótipos e preconceitos.

O primeiro elemento para a transformação da prática educativa é o reconhecimento de que há racismo na nossa sociedade, o que nos ajuda a compreender a ambiguidade do racismo no Brasil, expresso por meio do histórico movimento afirmação/negação. O racismo ainda é recorrentemente negado no Brasil, mas se mantém atuante nos sistemas de valores que regem o comportamento da nossa sociedade, manifestando-se por meio das mais variadas práticas sociais (GOMES, 2005). As nossas entrevistadas, em maior ou menor grau, partilham da constatação de que o racismo é estruturante das desigualdades sociais. A percepção e a vivência de racismo atravessam as lembranças de suas escolhas profissionais.

## RELATOS DE EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

---

**Uma das ideias recorrentes de educação antirracista, principalmente no nível de educação infantil, observada nas práticas pedagógicas das professoras entrevistadas, é a fabricação de bonecos e bonecas negras.**

A ideia de fazer bonecas negras surgiu da observação dos brinquedos infantis, pois a maioria das bonecas à disposição das crianças de todas as classes sociais é branca e loira. Tal constatação levou muitos fabricantes de bonecas a produzirem bonecas e bebês negros.

No caso em pauta, para a professora Patricia Maria, confeccionar artesanalmente bonecas negras apresentou-se como boa estratégia pedagógica para trabalhar a desconstrução dos estereótipos, convertendo o boneco negro em amigo negro, vindo da África. Com esta estratégia lúdica, a professora buscou criar uma atmosfera afetiva que seria facilitadora de uma maior aceitação e valorização da ancestralidade africana na construção da identidade dos educandos. É visível, no entanto, que o boneco negro só foi plenamente aceito quando visto como “africano”, isto é, estrangeiro, associado ao desconhecido, conforme o imaginário brasileiro a respeito da África.

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. (Informação verbal, mar. 2012)

A prática pedagógica realizada por meio desses recursos, ao 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 que 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, uma vez que essas mesmas bonecas são vendidas para uma população majoritariamente mestiça.

Conforme pesquisa de Cavalleiro (1998), há um *silenciamento* sobre o assunto nas famílias, negras inclusive, pois os alunos não falavam 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 distorcida, muitas vezes, de que falar sobre raça e racismo é por si uma manifestação do racismo ou que o racismo se acirrará caso se fale 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 muito cacheado fosse feio, como se o nariz fino fosse bonito 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 da exposição a criança vítima do racismo. 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 realizada

com as bonecas negras contribuiu de certa forma para a problematização desse mito. E, segundo depoimento da entrevistada Patrícia Maria, entusiasmou não só a equipe da escola, como também as famílias dos alunos, as quais tiveram a oportunidade de se envolverem e compartilhar a fantasia das crianças, valorizando a chegada de um “amigo” africano em casa.

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 que os filhos estão desenvolvendo aquele trabalho. (Informação verbal, mar. 2012)

Apesar da presença das teorias raciais nos enquadres reservarem um lugar de superioridade para o branco, as nossas entrevistadas que se identificaram como brancas também vivenciaram experiências que possibilitaram a ruptura com os seus papéis historicamente construídos. Fazem referência às lembranças da infância que as marcaram e as sensibilizaram sobre o racismo, manifestando identificação e empatia pelo outro discriminado. É o caso de Lilian, que viveu uma história de racismo aberto e violento na África do Sul, sob o jugo do *apartheid*, ocasião em que seus pais e avós moravam na África do Sul. A abjeção do racismo violento que existiu na África do Sul parece colocar em evidência a rejeição ao racismo implícito que existe na sociedade brasileira, em que o domínio do imaginário da democracia racial faz projetar o racismo em países estrangeiros longínquos. A descrição de cenas de racismo explícito, ao mesmo tempo em que mantém essa rejeição, torna a violência racista um espetáculo, tornando o ouvinte um participante dessa violência ao descrever seus detalhes. Assim Lilian, ao relatar suas lembranças da

infância na África do Sul, muda seu tom de voz e sua expressão facial. Quando criança, conta que escutava do pai o costume de bater nos negros até fazê-los sangrar e, da mãe, que a avó não deixava negros entrarem em sua casa, porque tinha nojo.

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. Tinha uma moça que limpava a casa dela [da mãe] quando a minha avó não estava. A minha avó ajudava o meu avô no comércio que eles tinham e ela não deixava essa moça entrar dentro de casa para fazer algumas coisas. [...]. 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. O meu pai também [batia], ele trabalhava lá no comércio e era esse tipo de tratamento que eles tinham com os negros. Fui criada em uma família católica e a gente tinha todos aqueles princípios de Deus e quando eu ouvia essas coisas eu ficava muito entristecida. O meu pai falava rindo que ele batia até arrancar sangue, até desfigurar e aquilo assim me deixava estarecida, com aquela atitude. (Informação verbal, mar. 2012)

No relato de Lilian, podemos também encontrar elementos que vinculam a manifestação do preconceito e da discriminação em sua família ao racismo simbólico, conforme Lima & Vale (2004), isto é, a percepção dos brancos sobre os negros como ameaça à cultura dominante, e como potenciais violadores dos valores que

mantém o *status quo* das relações inter-raciais. Sua fala, porém, distancia o relato da realidade quotidiana presente, como se não houvesse violência contra negros por parte de policiais nos bairros periféricos, como se a tortura não tivesse se institucionalizado nas prisões brasileiras, como se as condições desumanas das prisões não fossem semelhantes aos antigos guetos negros da África do Sul.

Durante a pesquisa foi possível identificar a presença de professores e professoras brancas que lutam para romper com esta estrutura, ou seja, manifestar-se de forma crítica e alterar o enquadre que os coloca numa posição social de privilégios. É o que podemos observar no depoimento de uma de nossas entrevistadas, Maria:

Para o branco sempre se dá mais vantagem, [...] e o negro já não tem tanta desculpa assim, é mais incisivo [...] a gente percebe às vezes alguns comentários de algumas posturas que está incutido uma visão bem racista por trás. (informação verbal, out. 2012)

Não obstante os relatos apresentarem expressões do racismo, vê-se nos depoimentos de nossas entrevistadas diversas experiências pedagógicas de combate à discriminação, sobre as quais houve uma apropriação e uma reflexão crítica, materializada em ações de enfrentamento do racismo no interior da escola.

Virgínia defende que construir estratégias pedagógicas, que não as tradicionais (como o uso de material didático) pode ser um caminho favorável para a discussão do racismo com crianças. No depoimento a seguir, a entrevistada Lilian vale-se dos seguintes 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 bonequinhos negros 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 (...) nós estávamos construindo uma figura humana, então pedi para uma criança deitar no chão, na cartolina e eu fiz o contorno do corpinho dela (...) colocaram os olhos, cabelo, tudo. Aí, na hora de pintar a pele. Eu fiz a tinta marrom, para eles pintarem e foi proposital. Aí eles falaram: “Mas professora o que é isso? Que cor feia é essa que a senhora fez”? “Você vai pintar com essa cor”? “Essa cor é muito feia”. Eu falei: “Mas é a cor de todos vocês, olha aqui” “Não professora! Para ficar bonito, a senhora tem que escolher a cor de pele”. [eu disse] Então, vai lá no armário e pega a cor de pele, porque eu não sei o que é cor de pele. Então, eles foram no armário e pegaram um rosinha claro, salmão e me trouxeram: “A senhora tem que pintar com esse”, aí eu falei: Tá, vocês falaram que isso é cor de pele. Isso, para mim, é rosa. Põe na sua pele para ver se é a cor da sua pele. Aí eles colocaram e viram que não era, então eu falei: Põe na minha, é porque eu também... eu queimadinha de sol também... aí eu falei: Acha alguém na sala que tem essa cor”, aí eles não acharam... Eu falei: Isso não é cor de pele, isso é salmão, rosa claro. Cor de pele é essa aqui que a gente está fazendo aqui. Olha a cor de vocês (...). (Informação verbal, fev. 2012)

A professora Lilian, de maneira perspicaz, conseguiu problematizar o racismo a partir de uma situação aparentemente comum: pintar uma figura humana. Sua estratégia foi provocar as crianças, de tal maneira que colocassem em questão o conhecimento que tinham sobre “a cor da pele” da figura humana. Um fato, que poderia passar despercebido, foi interpretado como uma situação potencial para trabalhar a ideia de que há um padrão sensível; isto é, um modelo de humano que possui uma única cor de pele, não por acaso, uma única cor que não é “rosa” e não é “marrom”. Estas experiências, realizadas por nossas entrevistadas, assinalam mecanismos utilizados para reagir à ideologia dominante do branqueamento. A situação do “lápiz cor de pele” é emblemática e aparece também no relato da entrevista Patrícia Maria:

Sempre me perguntava: Mas por que cor de pele? Eu sempre questioneei isso com eles. “Gente, existem várias cores de pele”. E um dia, conversando na sala de professoras, eu falei para as minhas colegas se elas já tinham visto que vinha escrito cor de pele (...) Eu achava que era uma coisa coloquial, de cultura, de falar que tal cor é assim. Aí eu peguei uma caixa de lápis de cor da *Faber Castell* e olhei: “Gente, a *Faber Castell* escreve isso, como é que pode?” Falei: “Gente, mas isso é tão errado, vamos mandar uma carta”. Aí, sentamos e elaboramos a carta (...) um grupo grande [professores] escreveu o nome porque também não concordava e aí mandamos. Achei até que a *Faber* não iria responder, mas um dia eu estava sentada na sala dos professores e vieram com uma caixinha dos Correios: “Olha, chegou para vocês”. Quando eu abri era a resposta da *Faber Castell*, mandaram uma carta assinada e tudo, disseram que fizeram uma pesquisa

de *marketing* e que realmente havia essa falha que eles iriam rever o nome para o rosa claro. A partir daquele ano, a *Faber Castell* não utilizaria mais esse termo para aquela cor. (Informação verbal, mar. 2012)

O reconhecimento de práticas que propagam o racismo e a possibilidade de agir e argumentar contra elas são fundamentais para promover mudanças sociais, como percebemos no relato de Patrícia Maria, ao identificar que o material escolar (o lápis “cor de pele”) propagava a ideologia racista. Ao confirmar a origem da questão que lhe incomodava, “Sempre me perguntava: Mas por que cor de pele? Eu sempre questioneei isso com eles”, ela tornou-se propulsora de uma ação de enfrentamento do racismo.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

**Os relatos de nossas entrevistadas mostram como o racismo está presente em nossa sociedade.** Contudo, com nossas entrevistadas aprendemos que o primeiro passo para a construção de uma educação antirracista é o reconhecimento da complexidade do racismo. Para o seu enfrentamento são necessárias ações nas dimensões objetiva e subjetiva, uma vez que, como vimos, esses lugares sociais são construídos durante o processo de constituição do sujeito. Tal constatação indica a magnitude do desafio em desconstruir uma ideologia secular, e a abordagem por meio da ação educativa proposta pela lei parece-nos uma boa iniciativa.

Contudo, acreditamos que serão necessárias medidas de longo prazo e maior

abrangência, como a formação continuada dos professores já em exercício, cursos de formação de professores, ações de acompanhamento pelas instâncias educacionais e pelos gestores no interior das escolas. Adicionalmente, sugerimos a institucionalização da temática na Educação Infantil. ■

### [ MARIA DA GLÓRIA CALADO ]

Doutora em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, professora da Pós-Graduação em Docência do Ensino Superior no Serviço Nacional de Aprendizagem e Comércio – SENAC/São Paulo.  
E-mail para contato: professoramgloria@gmail.com.

### [ JOÃO ALVES PACHECO ]

Doutor em Educação (2013) e Mestre em Administração (2006) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. É professor no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia São Paulo – IFSP, campus Guarulhos, nos cursos técnico, tecnológico e engenharia de automação.  
E-mail para contato: pachecoj61@gmail.com

### [ MARIA CECÍLIA CORTEZ CHRISTIANO DE SOUZA ]

Professora titular do Departamento de Filosofia da Educação e Ciências da Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. É livre docente e titular em História da Educação e Psicologia da Educação pela Faculdade de Educação da USP.  
E-mail para contato: mcccc@usp.br

## REFERÊNCIAS

---

BENTO, Maria Aparecida Silva. **Pactos narcísicos no racismo**: branquitude e poder nas organizações empresariais e no poder público, 2002. Tese (Doutorado em Psicologia Social) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

BITTENCOURT E SILVA, Inayá. **O racismo silencioso na escola pública**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2009.

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. A Lei nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, incluindo no currículo oficial da rede de ensino, a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira. **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: ago. 2013.

BRASIL. **Censo 2010**. Rio de Janeiro: IBGE, 2011. Informação omitida durante o processo de avaliação.

BRASIL. **Lei 10.639, de 19 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. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/2003/L10.639.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2003/L10.639.htm)>. Acesso em: 03 fev. 2012.

BRASIL. **Lei 11.645, de 10 de março de 2008**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003, 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 Indígena”. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/lei/L11645.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/lei/L11645.htm)>. Acesso em: 03 fev. 2012.

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.

FREUD, Sigmund. (1921). A identificação. In: **Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud**. Tradução de J. Salomão, vol. 18. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. 6 ed., 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: Edições Graal, 1979.

HENRIQUES, Ricardo. **Desigualdade racial no Brasil**: evolução das condições de vida na década de 90. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) Rio de Janeiro, julho de 2001. Disponível em: <[http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/TDs/td\\_0807.pdf](http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/TDs/td_0807.pdf)>. Acesso em: 05 mar. 2015.

IBGE, Censo Demográfico 2010. **Mapas Estatísticos**: população. Disponível em: <<http://censo2010.ibge.gov.br/resultados.html>>. Acesso em: 05 mar. 2015.

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

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

LAHIRE, Bernard. **Sucesso escolar nos meios populares**. São Paulo: Editora Ática, 2004.

LAPLANCHE, Jean, PONTALIS, Jean Bertrand. **Vocabulário da Psicanálise**. 10 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

LIMA, Marcus Eugênio Oliveira; VALA, Jorge. **As novas formas de expressão do preconceito e do racismo**. Estudos de psicologia (Natal), 9 (3), p. 401-411, 2004.

LILIAN. **Professora Lilian**: depoimento [mar. 2012]. Entrevistadora: Maria da Glória Calado. São Paulo, 2012. 1 arquivo mp3 (60 min.).

MARIA. **Professora Maria**: depoimento [out. 2012]. Entrevistadora: Maria da Glória Calado. São Paulo, 2012. 1 arquivo mp3 (60 min.).

MAIO, Marcos Chor. Educação sanitária, estudos de atitudes raciais e psicanálise na trajetória de Virgínia Leone Bicudo. Cadernos Pagu, Campinas, n. 35, Dec. 2010. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-83332010000200011&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-83332010000200011&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 05 de mar. 2015.

PATRÍCIA MARIA. **Professora Patrícia Maria:** depoimento [mar. 2012]. Entrevistadora: Maria da Glória Calado. São Paulo, 2012. 1 arquivo mp3 (60 min.).

VIRGÍNIA: **Professora Virgínia:** depoimento [fev. 2012]. Entrevistadora: Maria da Glória Calado. São Paulo, 2012. 1 arquivo mp3 (60 min.).