

## “A GENTE NÃO É RACISTA NÃO, TIA”: PENSANDO OS ATRAVESSAMENTOS DA BRANQUITUDE EM OFICINAS SOBRE VIOLÊNCIA NA ESCOLA COM CRIANÇAS

### **Gabriela de Oliveira Moura e Silva**

*Graduada pelo Curso de Psicologia da Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ. Contato: gabriela.omouraesilva@gmail.com;*

### **Dandara da Silva Dutra**

*Graduanda do Curso de Psicologia da Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ. Contato: dandaras01@gmail.com;*

### **Isabela Jessula Delgado**

*Graduanda do Curso de Psicologia da Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ. Contato: jessula.isabela@gmail.com;*

### **Júlia Leite Cavalcante**

*Graduanda do Curso de Psicologia da Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ. Contato: jlc.cavalcantee@gmail.com;*

### **Amana Rocha Mattos**

*Orientadora - Professora Associada do Instituto de Psicologia, Professora Permanente do Programa de Pós-graduação em Psicologia Social da Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ. Contato: amanamattos@gmail.com.*

## **Resumo**

Neste trabalho, analisamos o material de campo produzido em um projeto de pesquisa e extensão em uma escola pública no Rio de Janeiro. As oficinas foram conduzidas pelas autoras do trabalho e demais componentes da equipe, e realizadas em sala de aula com estudantes do 4º e 5º anos do Ensino Fundamental da escola parceira. Com cinco encontros semanais com cada

turma, as atividades visavam abarcar temáticas relacionadas à violência na escola. Na análise dos relatórios de campo, as discussões voltaram-se para as diversas cenas que nos apontavam a compreensão de que o espaço escolar colabora para construção de subjetividades e interpretações sobre o contexto, relações de poder e valores presentes na sociedade. Observamos a presença de discussões sobre relações raciais a partir dos/as próprios/as alunos/as, por meio de diferentes disparadores como desenhos, debates e dinâmicas em oficinas que se propõe a discutir violência na escola. É importante considerarmos que uma característica dessa instituição é ser uma escola pública com perfil racial de estudantes, docentes e funcionários concursados majoritariamente branco. Tais fatores compõem nossa análise e discussão sobre os registros da branquitude nesse espaço e nos processos de subjetivação. A análise dos relatórios de campo foi feita a partir de referencial teórico feminista interseccional e dos estudos críticos da branquitude.

**Palavras-chave:** Educação, Branquitude, Escola, Psicologia Social, Relações raciais.

## Introdução

O presente trabalho trata da experiência do projeto de pesquisa “Violência e conflitos no contexto escolar”. A investigação se debruça sobre relatórios da realização de oficinas com atividades variadas. Contamos como as/os estudantes trouxeram reflexões, provocações e afetações com temática racial da primeira oficina de apresentação aos demais encontros, que envolveram desenhos, leitura e brincadeiras. Tratamos do espaço escolar como crucial na construção de saberes e subjetividades com referenciais raciais. Considerando isso, é importante que possamos pesquisar e construir maneiras de abordar a problemática racial na educação, assumindo suas complexidades, principalmente em um país com uma situação tão específica acerca do racismo como o Brasil.

As oficinas se utilizam da produção de desenhos, leitura em conjunto, brincadeiras e dinâmicas diversas em sala de aula com turmas de 4º e 5º anos do Ensino Fundamental da escola parceira. Foi realizada leitura e análise dos relatórios de campo produzidos a partir das oficinas conduzidas em sala de aula sob o viés dos estudos críticos da branquitude e do Feminismo interseccional. A discussão dessas oficinas foi feita em supervisões semanais, a partir dos relatórios escritos por diferentes membros da equipe de estágio.

Visto que a temática inicial das oficinas era a violência nas escolas, principalmente pensando gênero e sexualidade, pudemos perceber a importância dos atravessamentos raciais nessa discussão. Isso aconteceu na medida em que o termo violência, sendo usado como disparador de debate no trabalho com as turmas, teve como efeitos provocações vindas dos/as alunos/as sobre racismo e outras opressões. Foi possível observar que situações e ideias sobre racismo se articularam com outras opressões que estão em discussão no âmbito dos movimentos sociais como sexismo, classismo, entre outras, apontando o caráter interseccional entre categorias de gênero, sexualidade, raça e classe. Considerar a categoria de brancos/as como racializados/as se mostrou um caminho profícuo, pois vem de um deslocamento epistemológico no estudo da raça e do racismo na medida em que coloca esses sujeitos da branquitude em um local de objeto de estudo e atenção, retirando-os do lugar neutro, normal ou universal de raça e humanidade. Traremos autoras que trabalham como a

raça branca também constrói subjetividade e alguns aspectos dessa subjetivação.

A discussão vai ser incrementada com o relato de uma oficina chamada “Desenho de um corpo”. Neste trecho, um aluno, perguntado sobre a razão sobre as cores usadas no desenho, e dada a justificativa estética para essa escolha, disse a frase que compõe o título: “A gente não é racista, não, tia”, ensejando a presente reflexão. Houve outros momentos importantes em que a raça foi mencionada por parte dos/as estudantes sem que tocássemos diretamente no tema. Compreendemos que a escola é um espaço imerso na sociedade e, por isso, os valores, preconceitos e violências presentes no cotidiano fora da escola também se fazem presentes no cotidiano escolar.

O presente trabalho aponta direções acerca de inovação de metodologias para discutir questões étnico-raciais na área da educação. Entendemos que colocar o branco e a branquitude como objeto de estudo e interesse tem tido importância na história dos estudos étnico-raciais e da Psicologia. Afirmamos, assim, a importância de outros estudos que busquem traçar estratégias para a discussão de racismo e outras desigualdades na educação básica.

## Metodologia

Buscando compreender como a branquitude aparece no contexto escolar, analisamos relatórios de campo referentes à realização, no segundo semestre de 2019, de uma série de oficinas em turmas do 4º e 5º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública parceira, localizada no estado do Rio de Janeiro. As oficinas eram mediadas por grupos compostos por três estagiários, os quais eram responsáveis por fazerem encontros semanais em cada turma, ocorridos em ciclos de seis semanas. Ao longo do ano de 2019 foram realizadas seis oficinas em seis encontros semanais cada, com cinco turmas de 4º ano e duas turmas do 5º ano do Ensino Fundamental, contabilizando um total de 175 estudantes participantes, contando com sete professores/as que abraçaram a proposta das atividades em suas turmas, além da produção de sete relatórios de campo por turma.

Compostas por dinâmicas em grupo, leituras coletivas, debates e confecção de desenhos, as atividades propostas foram pensadas de acordo com a faixa etária das turmas e com os relatos de professores e professoras da escola parceira sobre as questões aí presentes. Dessa

maneira, construímos um cardápio de atividades que está em constante adaptação e confecção, para melhor abordar cada grupo com que trabalhamos.

Após a execução de cada atividade, pedíamos que a turma fizesse uma roda e disparávamos perguntas para fomentar o debate. Nessas rodas, discutíamos a temática da violência que, em muitos casos, alcançava as questões raciais nesses termos. Por mais que as oficinas sejam para pensar relações de poder e de consentimento e abordem fatores como raça, classe, gênero e sexualidade. A partir de suas falas, e de um viés feminista interseccional e dos estudos críticos da branquitude, abríamos para discussões para fazê-las elaborarem seus próprios entendimentos disparados pela brincadeira. Assim, ao final, as crianças também nos traziam reflexões, dentre elas, a que iremos abordar neste trabalho.

Diante disso, observamos que os temas mencionados já estavam presentes nas escolas e que nossa escuta tem uma responsabilidade ética de trazê-los à tona respeitando o processo singular de assimilação de cada criança e promovendo a troca entre seus pares. Reparamos, além disso, que o atravessamento racial aparece, com frequência, atrelado às violências que pessoas negras sofrem. Enquanto isso, a visão crítica sobre a branquitude e o reconhecimento de seus privilégios frente ao negro apareceram poucas vezes nas falas dos/das alunos/as, o que nos aponta mais uma vez para a invisibilidade da identidade racial branca. Realizamos um trabalho que busca aprimorar metodologia para discussão de temas sensíveis em sala de aula, tais como violência e opressões estruturais. Como já foi explicitado, isso é feito a partir de materiais e dinâmicas que visam disparar problemáticas nas turmas, sem que precisemos citar diretamente os temas de raça, classe, sexualidade, gênero. Contudo, o embasamento teórico nos serve para pensar as dinâmicas, os materiais que abordaremos em sala, as intervenções da equipe nas discussões, o manejo das atividades, a maneira como olhamos e escutamos tudo que se passa em sala e que levamos posteriormente para nossas supervisões em equipe.

A noção de que racismo e sexismo se articulam de maneira específica na sociedade brasileira e a racialização dos sujeitos brancos são abordagens epistemológicas que têm norteado nosso olhar e escuta em sala de aula. Essas noções compõem o manejo e as formas como decidimos intervir durante as atividades que fazemos em sala de aula.

Pensadoras como Lélia Gonzalez, Lia Vainer Schucman se destacam nesta reflexão.

Schucman (2020) conceitua a branquitude como “uma posição em que sujeitos que a ocupam foram sistematicamente privilegiados no que diz respeito ao acesso a recursos materiais e simbólicos, gerados inicialmente pelo colonialismo e pelo imperialismo, e que se mantêm e são preservados na contemporaneidade.” (p. 60). A escola é um lugar importante nesse processo por ter o papel de formação de subjetividade, socialização e de construção de sujeitos.

A posição de privilégio da branquitude é reafirmada com a ideia de invisibilidade da branca, esta como algo natural e neutro, já que a construção da ideia de ser humano e de civilização é a partir do homem branco europeu. Com isso, podemos perceber em pessoas brancas a falta de consciência de si como um ser racializado. Os estudos críticos da branquitude apontam para esse lugar de privilégio que os indivíduos de cor branca ocupam; contudo, o que mantém a estrutura do racismo funcionando e protegendo a posição privilegiada dessas pessoas? E quais seriam os mecanismos que atuam na sociedade e que permitem sua manutenção?

Gondar (2017) e Gonzalez (1984) colocam que, na conjuntura brasileira, o racismo é um trauma da cultura – assim como o genocídio da população indígena durante a colonização – decorrido do período da escravidão e que se reatualiza em nossas relações sociais. Isso se dá tanto nas macropolíticas, quando a população negra carece de igualdade jurídica e econômica em relação aos brancos, quanto nas micropolíticas, através de práticas cotidianas que estabelecem uma diferença de tratamento entre brancos e negros.

Lélia Gonzalez (1984) se refere ao problema do racismo no Brasil como “neurose cultural brasileira”. Em seu texto “Racismo e sexismo na Cultura Brasileira” ela constrói, a partir da psicanálise, a ponte entre conceitos utilizados para pensar a neurose e o problema do racismo especificamente como se dá na sociedade brasileira. Segundo a autora, é preciso pensar em “consciência” e “memória”, sendo o recalque o mecanismo (estruturante da neurose) que permite que a história de escravidão e genocídio do negro sejam afastadas da consciência através de um processo de esquecimento. O que evita que o conteúdo recalcado venha à tona para a consciência é a resistência, e um de seus principais recursos na neurose é de-negação.

É a partir do entendimento da miscigenação como tecnologia de branqueamento e do estabelecimento do mito da democracia racial no Brasil que Lélia Gonzalez (1988/2020) desenvolve a noção de racismo por denegação. Ela tratou de falar sobre como o racismo no Brasil se vale especialmente do recurso da negação, conceito colocado por Freud (1925).

Já para Gondar (2017), existem outros elementos para além dos que são recalcados no racismo brasileiro. A autora associa a negação de forma semelhante ao mecanismo de clivagem da perversão, isto é, seria um modo de defesa no qual se conciliam duas ideias opostas sem que elas entrem em conflito. Sendo assim, “Tudo se passa como se, por um lado, todos soubessem, silenciosamente, que existe racismo no Brasil, mas pudéssemos, ao mesmo tempo, crer que ele não existe” (GONDAR, 2017, p. 52). Diante disso, pode-se dizer que o mito da democracia racial, assim como a ideia de mestiçagem, reforçam esse mecanismo, compreendendo a mestiçagem como o que “surge justamente para que a raça não seja mencionada, nem a branca e nem a negra” (GONDAR, 2017, p. 53), e a democracia racial como uma suposta relação harmoniosa entre brancos, negros e índios.

Seguindo a perspectiva de Gondar, o racismo brasileiro seria, portanto, silencioso e perverso - no senso comum do termo -, já que todos sabem de sua existência mas, ao mesmo tempo, o negam. É a partir dessa lógica paradoxal, ancorada no mito da democracia racial e na ideia da mestiçagem, que o sofrimento do grupo racial negro é desmentido, enquanto a valorização do branco permanece como ideal a ser alcançado, às sombras, visto que a norma ideológica ultrapassa o sujeito, ou seja, escapa de sua deliberação consciente.

## Referencial teórico

Realizamos um trabalho que busca aprimorar metodologia para discussão de temas sensíveis em sala de aula, tais como violência e opressões estruturais. Como já foi explicitado, isso é feito a partir de materiais e dinâmicas que visam disparar problemáticas nas turmas, sem que precisemos citar diretamente os temas de raça, classe, sexualidade, gênero. Contudo, o embasamento teórico nos serve para pensar as dinâmicas, os materiais que abordaremos em sala, as intervenções da equipe nas discussões, o manejo das atividades, a maneira

como olhamos e escutamos tudo que se passa em sala e que levamos posteriormente para nossas supervisões em equipe.

A noção de que racismo e sexismo se articulam de maneira específica na sociedade brasileira e a racialização dos sujeitos brancos são abordagens epistemológicas que têm norteado nosso olhar e escuta em sala de aula. Essas noções compõem o manejo e as formas como decidimos intervir durante as atividades que fazemos em sala de aula. Pensadoras como Lélia Gonzalez, Lia Vainer Schucman se destacam nesta reflexão.

Schucman (2020) conceitua a branquitude como “uma posição em que sujeitos que a ocupam foram sistematicamente privilegiados no que diz respeito ao acesso a recursos materiais e simbólicos, gerados inicialmente pelo colonialismo e pelo imperialismo, e que se mantêm e são preservados na contemporaneidade.” (p. 60). A escola é um lugar importante nesse processo por ter o papel de formação de subjetividade, socialização e de construção de sujeitos.

A posição de privilégio da branquitude é reafirmada com a ideia de invisibilidade da brancura, esta como algo natural e neutro, já que a construção da ideia de ser humano e de civilização é a partir do homem branco europeu. Com isso, podemos perceber em pessoas brancas a falta de consciência de si como um ser racializado. Os estudos críticos da branquitude apontam para esse lugar de privilégio que os indivíduos de cor branca ocupam; contudo, o que mantém a estrutura do racismo funcionando e protegendo a posição privilegiada dessas pessoas? E quais seriam os mecanismos que atuam na sociedade e que permitem sua manutenção?

Gondar (2017) e Gonzalez (1984) colocam que, na conjuntura brasileira, o racismo é um trauma da cultura – assim como o genocídio da população indígena durante a colonização – decorrido do período da escravidão e que se reatualiza em nossas relações sociais. Isso se dá tanto nas macropolíticas, quando a população negra carece de igualdade jurídica e econômica em relação aos brancos, quanto nas micropolíticas, através de práticas cotidianas que estabelecem uma diferença de tratamento entre brancos e negros.

Lélia Gonzalez (1984) se refere ao problema do racismo no Brasil como “neurose cultural brasileira”. Em seu texto “Racismo e sexismo na Cultura Brasileira” ela constrói, a partir da psicanálise, a ponte entre conceitos utilizados para pensar a neurose e o problema do racismo especificamente como se dá na sociedade brasileira. Segundo

a autora, é preciso pensar em “consciência” e “memória”, sendo o recalque o mecanismo (estruturante da neurose) que permite que a história de escravidão e genocídio do negro sejam afastadas da consciência através de um processo de esquecimento. O que evita que o conteúdo recalcado venha à tona para a consciência é a resistência, e um de seus principais recursos na neurose é de-negação.

É a partir do entendimento da miscigenação como tecnologia de branqueamento e do estabelecimento do mito da democracia racial no Brasil que Lélia Gonzalez (1988/2020) desenvolve a noção de racismo por denegação. Ela tratou de falar sobre como o racismo no Brasil se vale especialmente do recurso da negação, conceito colocado por Freud (1925).

Já para Gondar (2017), existem outros elementos para além dos que são recalcados no racismo brasileiro. A autora associa a negação de forma semelhante ao mecanismo de clivagem da perversão, isto é, seria um modo de defesa no qual se conciliam duas ideias opostas sem que elas entrem em conflito. Sendo assim, “Tudo se passa como se, por um lado, todos soubessem, silenciosamente, que existe racismo no Brasil, mas pudéssemos, ao mesmo tempo, crer que ele não existe” (GONDAR, 2017, p. 52). Diante disso, pode-se dizer que o mito da democracia racial, assim como a ideia de mestiçagem, reforçam esse mecanismo, compreendendo a mestiçagem como o que “surge justamente para que a raça não seja mencionada, nem a branca e nem a negra” (GONDAR, 2017, p. 53), e a democracia racial como uma suposta relação harmoniosa entre brancos, negros e índios.

Seguindo a perspectiva de Gondar, o racismo brasileiro seria, portanto, silencioso e perverso - no senso comum do termo -, já que todos sabem de sua existência mas, ao mesmo tempo, o negam. É a partir dessa lógica paradoxal, ancorada no mito da democracia racial e na ideia da mestiçagem, que o sofrimento do grupo racial negro é desmentido, enquanto a valorização do branco permanece como ideal a ser alcançado, às sombras, visto que a norma ideológica ultrapassa o sujeito, ou seja, escapa de sua deliberação consciente.

## Resultados e discussão

É importante que possamos compreender o papel exercido pela neutralidade e normalidade do lugar que pessoas brancas ocupam. Por conta disso a pessoa branca é, frequentemente lida como alguém

que não tem raça, pois está no grupo hegemônico, enquanto que, no caso das pessoas negras, a cor marca de maneira imediata e muitas vezes vem antes de outras leituras. Então entendemos que pensar em pessoas brancas como sujeitos que tem raça (a branca) causa estranhamento, os benefícios direcionados a elas são mais fáceis de serem mantidos, já que são naturalizados. Portanto, o silêncio a respeito da ocupação de pessoas brancas na situação de desigualdades raciais protege os interesses desse grupo (Bento, 2014). Dessa forma, neste trabalho propomo-nos a sair da suposta neutralidade, visto que essa não é isenta de posicionamento, mas sim apenas o posicionamento hegemônico.

Os estudos críticos da branquitude nos permitem perceber as relações de poder presentes nas relações raciais e os efeitos delas na construção da subjetividade, bem como seu caráter estrutural. A escola, enquanto espaço em que ocorre o processo de subjetivação, é um campo rico para essas análises. Como uma instituição inserida na sociedade, é inevitável que professores/as, estudantes e equipe sejam atravessados/as por normas, valores e práticas produtoras de subjetividade e de violências.

Em campo, pudemos observar esse aspecto em alguns momentos. Um deles foi em uma atividade que chamamos de Entrevista com Personagens, em que a turma se separa em grupos de três a quatro estudantes e distribuímos aleatoriamente um marcador (aspecto que é lido socialmente de maneira a encaixar um sujeito em um grupo, como a cor da pele para a raça branca, por exemplo) para cada grupo, dentre os marcadores “Sou homem”, “Sou mulher”, “Sou branco/a”, “Sou religioso/a”, “Sou estudante”, “Sou morador/a de favela”. A partir do marcador recebido, o grupo constrói um personagem, uma história para o personagem e, ao final, um dos integrantes encena o personagem em uma entrevista. Nesse dia, a tarjeta com o marcador “Sou branco/a” ficou com um grupo de três meninos brancos. Após o tempo dado para a construção do personagem, partimos para o momento de apresentar a criação para a turma, em que o grupo apresentou o um personagem de jogo que é um ser humanoide, da cor branca e se assemelha a um homem, sem rosto. Distribuíamos uma ficha com alguns disparadores para montarem o personagem, como nome, idade, o que gostava de fazer, sobre a história do personagem. Nas características do personagem, o grupo preencheu que o que ele gostava de fazer era “levar as crianças para a floresta e traumatizá-las”.

Pela discussão feita com o grupo, depreendemos que o termo “branco” nessa atividade foi compreendido pelas crianças como a cor branca, e não necessariamente como raça branca. Essa interpretação nos instigou, fazendo-nos refletir e discutir novamente a ideia da invisibilidade da identidade racial branca na medida em que, ao receber a tarjeta “Sou branco/a”, o personagem que o grupo acessou não foi um personagem identificado racialmente como branco, e sim um ser não necessariamente identificado como pessoa, e sem identificação alguma, de cor branca.

Também podemos refletir sobre o lugar da neutralidade que a branquitude ocupa. No ensino escolar e nas discussões, podemos perceber o silêncio sobre o branco nas relações raciais, enquanto pessoas negras e indígenas se tornam objetos de estudo ou casos específicos, que fogem da suposta normalidade.

É importante ressaltar que essa escola parceira, onde facilitamos as oficinas, é composta por um perfil racial majoritariamente branco. Apesar de o ingresso para a escola ser por sorteio, a maioria dos estudantes é branca, assim como os/as educadores/as. Essas posições ocupadas por pessoas brancas, nos lugares considerados de saber, conhecimento, com salários melhores, em contraste com as posições ocupadas por pessoas negras, em cargos terceirizados, com uniformes, também colabora para a construção, mesmo que inconsciente, das relações de poder entre pessoas brancas e pessoas negras na formação e processo de subjetivação das crianças.

Em uma de nossas oficinas nomeada “Desenho de um corpo” um aluno, perguntado da razão sobre as cores usadas no desenho e dada a justificativa estética para essa escolha disse a frase que compõe o título, ensejando a presente reflexão.

Nesse dia uma das estagiárias iniciou dando as orientações e o nome da atividade. Explicou que a proposta era que os colegas em grupo desenhassem um corpo de uma pessoa da sua idade. Para isso usariam material para desenhar e colorir na cartolina que estava sendo distribuída para os grupos. No grupo do desenho “Jubileu” eu e Felipe nos aproximamos para conversar e perguntar como estava sendo a construção do desenho, quais as cores que estavam sendo escolhidas, se era inspirado em alguém conhecido, entre outras perguntas buscando instigar uma discussão sobre o trabalho do grupo.

Justificaram a escolha das cores dizendo que era porque as achavam bonitas. Então outra estagiária que também estava em sala

perguntou “bonitas como?” ao que foi respondido “a gente não é racista não, tia” (o grupo era composto por 4 meninos brancos e 1 negro). Antes dessa situação, eles estavam discutindo sobre qual seria a cor do olho do Jubileu e o grupo discutia num sentido de “azul porque é bonito”, “ah, azul não, verde!”, “verde água”, “não, verde piscina que é mais bonito”.

Segundo Hordge-Freeman (2018), “o controle da representação ou da aparência do “outro” é um elemento vital na construção de branquitude e beleza, pois o branco só pode ser belo ao tornar o negro feio” (p. 100) e, com isso, a partir da reflexão proposta pela autora, podemos refletir também que a marca do colonizador está historicamente também marcando a constituição do sujeito branco. Entendemos assim que a colonização é um processo de dominação daqueles lidos sob a raça não branca, e que isso se dá também por via da estética.

“Um olhar inquisitivo é o suficiente para o processo de internalização de cada indivíduo desses moldes ao ponto de torná-lo o próprio capataz” (FOUCAULT apud HORDGE-FREEMAN, 2018, p. 101)

É importante mencionar que na condução pelas estagiárias para a realização da atividade está a instrução de que as crianças devem desenhar uma pessoa de sua idade. Essa orientação pode ser entendida como um recurso para provocar uma identificação. Quando, no desenho, uma pessoa de sua idade, ou seja, que tem algo em comum com eles/as, retrata uma pessoa branca, isso não é confundido por nós como uma aleatoriedade ou como neutralidade. A maneira como respondem à pergunta-intervenção da estagiária denota a presença de 1) uma posição defensiva diante da pergunta 2) a presença de um debate sobre racismo nesse grupo e ocasião específicos anterior à nossa chegada.

Ocasões em que pessoas brancas são confrontadas com a possibilidade de serem racistas frequentemente desencadeiam dessas pessoas respostas defensivas que buscam negar essa alcunha. Lélia Gonzales (1988) apontou como isso faz parte do mecanismo de negação típico da neurose e no caso do racismo no Brasil da neurose cultural brasileira. Segundo a autora, frente à memória da escravidão, do genocídio, enfim, do fato de uma estrutura racista cruel, existe um automatismo da defesa dessa história através da negação. Entendemos que seria possível traçar uma ponte entre o que a autora

expõe em sua obra e o que é possível ouvir nas esquinas, na TV, nas salas de aula de escolas e universidades quando um/a branco/a diz “não sou racista”.

A busca por um horizonte embranquecido é compreensível, seja na estética, seja em outros atravessamentos. Isso se dá porque, como coloca Hordge-Freeman (2018), traços brancos oferecem certos privilégios estruturais que justificam a aspiração pelo mesmo. Essa abordagem complexifica o debate de maneira que entendemos como proveitosa, inclusive para que possamos sustentar uma posição que não moraliza, mas analisa e problematiza diversas expressões estruturalmente racistas que vão nessa direção.

É essa noção que compartilhamos na construção de nosso trabalho que guiou a intervenção da estagiária ao notar, no desenho do aluno, um corpo branco e perguntar a respeito da escolha de cores. A consciência de que a hegemonia estética está reservada aos padrões brancos de beleza - sempre em negociação de diferentes níveis com o modelo capitalista - permite que façamos uma articulação crítica e ao mesmo tempo cuidadosa, pois também entendemos que o campo de discussão é delicado e repleto de afetações. Sendo assim, ainda segundo Hordge-Freeman (2018):

“Cada vez mais os pesquisadores têm estudado a branquitude não como uma categoria racial, mas em termos de como ela funciona relacionalmente como uma fonte de poder e de capital. Numa sociedade onde a branquitude fora certa vez um bilhete para a humanidade, a branquitude não tinha preço - exceto quando tinha”

Essa oficina foi escolhida como eixo de nosso trabalho por ilustrar como no Brasil o racismo ocorre de forma velada, não sendo reconhecida a participação individual de cada sujeito em sua reprodução. Ao negar o racismo como uma das causas da desigualdade social, o lugar da branquitude se mantém intacto e a consciência das pessoas brancas livre de culpa, não havendo, assim, responsabilização coletiva para uma mudança concreta.

## Considerações finais

Analisamos relatórios de oficinas em que o assunto do racismo surgiu. Para contribuir com a investigação fizemos um levantamento

do que Lélia Gonzales e Jô Gondar desenvolveram acerca do racismo em análises psicanalíticas, articulando com trechos de relatos de campo. As autoras demonstraram diferentes considerações de como o sujeito no Brasil se articula frente ao problema do racismo e da raça. Articular essas pensadoras à experiência no campo da escola nos permitiu levantar possibilidades sobre o que acontece quando o branco é considerado racializado e, dessa maneira, tirado de um local de neutralidade. Pudemos refletir sobre a existência de uma possível resistência para compreender o branco como racializado e também de como, quando a categoria branco finalmente é tomada como racial, isso pode colocar o problema do racismo e abre possibilidades para problematizar questões a respeito. Entendemos que a sala de aula é um espaço potente para construção de trabalhos que visam debater temas que estão na ordem do dia no contexto brasileiro e entendemos que o racismo está entre as prioridades do que é preciso refletir sobre atualmente.

## Referências

CARONE, Iray & BENTO, Maria Aparecida Silva (orgs.). Psicologia social do racismo: Estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil. Petrópolis: Vozes, 2002. HORDGE-FREEMAN, Elizabeth. A cor do amor: características raciais, estigma e socialização em famílias negras brasileiras. Tradução Victor Hugo Kebbe. São Paulo: EdUScar, 2018.

GONDAR, J. Um racismo desmentido. In: ARREGUY, M. et al. Niterói: Eduff, 2017.

GONZALEZ, L. Racismo e Sexismo na cultura brasileira. In: Anpocs, 1984, p. 223-244.

GONZALEZ, Lélia. A categoria político-cultural de amefricanidade. In: Tempo Brasileiro. Rio de Janeiro, N°. 92/93 (jan./jun.). 1988b, p. 69-82.

SCHUCMAN, Lia Vainer. Entre o “encardido”, o “branco” e o “branquíssimo”: raça, hierarquia e poder na construção da branquitude paulistana. Tese de doutorado. Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.