

DOSSIÊ TEMÁTICO

Processos de subjetivação e racialização:

Reflexões acerca do cotidiano escolar

Bruna da Silva Paulino¹
Amana Rocha Mattos²

Resumo: O presente trabalho propõe uma discussão acerca das relações raciais e dos processos de subjetivação. O campo de análise se refere ao estágio de iniciação à docência no âmbito do Programa de Iniciação à Docência (PIBID) da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), realizados no ano de 2015 e no primeiro semestre de 2016. A análise debruçou-se sobre os Relatórios de Campo produzidos e teve como referencial teórico os estudos sobre as relações raciais e na teoria interseccional.

Palavras-chave: escola, raça, subjetividade, interseccionalidade.

Introdução

178

O presente trabalho propõe uma discussão acerca do atravessamento da temática racial em oficinas sobre gênero e sexualidade, realizadas em uma escola pública da cidade do Rio de Janeiro. As oficinas sobre as quais nos debruçaremos neste artigo foram campo de estágio do Programa de Iniciação à Docência (PIBID) da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)³. Analisaremos atividades oferecidas a três turmas diferentes, as duas primeiras turmas acompanhadas ao longo de

¹ Graduada em Psicologia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Pós-graduanda em Saúde Pública na Escola Nacional de Saúde Pública Sérgio Arouca (ENSP) da Fundação Oswaldo Cruz (FIOCRUZ). brunapaulino@outlook.com.

² Doutora em Psicologia. Professora Associada do Instituto de Psicologia e Professora Permanente do Programa de Pós-graduação em Psicologia Social da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. amanamattos@gmail.com.

³ O artigo é resultado da monografia de conclusão de curso da primeira autora, que foi bolsista PIBID, orientado pela segunda autora, que coordenou o subprojeto de Psicologia do PIBID UERJ.

2015 e a terceira no primeiro semestre de 2016. Em todas as turmas foram realizadas pelo menos oito encontros, que tinham como objetivo dialogar sobre temas relacionados a gênero e sexualidade através de diferentes dinâmicas, tais como “Desenho de um corpo”, “Entrevista com personagens” e “Caixa de perguntas”. Ao longo do texto, citaremos com mais detalhes algumas dessas atividades.

No decorrer do trabalho com as turmas foi possível perceber diversos atravessamentos de discussões raciais nas trocas, tensões, provocações e reflexões vivenciadas no ambiente das oficinas. Para pensar as influências que determinados marcadores sociais da diferença como raça, gênero e classe têm no ambiente escolar e, principalmente, nas relações interpessoais que se dão na escola – tanto de docentes com discentes quanto entre os próprios estudantes –, propomos um breve passeio por conceitos e teorias imprescindíveis para este trabalho, conectando-os a acontecimentos presenciados no campo. O material de análise utilizado foram os Relatórios de Campo produzidos por estagiárias/os.

Ao se pensar a educação pública no Brasil, é imprescindível uma reflexão sobre de que forma o modelo educacional corresponde a um determinado projeto social que tem como base a disciplinarização dos corpos, a partir da hierarquização e competição, produzindo e reproduzindo lugares de poder, de saber e de quem pode ou não falar sobre determinados conhecimentos. Nesse sentido, é importante evidenciar que “a escola delimita espaços. Servindo-se de símbolos e códigos, ela afirma o que cada um pode (ou não pode) fazer, ela separa e institui” (LOURO, 1997, p. 62).

179

Além disso, há de se compreender que as instituições de educação estão inseridas em um contexto social e histórico perpassado por diversos processos de violência, exclusão e desigualdade, em especial no que diz respeito à colonização, marcada pela escravização de povos africanos e indígenas, que até hoje traz consequências concretas àqueles/as que descendem desses povos. Como afirma Abdias Nascimento (2016):

As feridas da discriminação racial se exibem ao mais superficial olhar sobre a realidade social do país. A ideologia oficial ostensivamente apoia a discriminação econômica – para citar um exemplo – por motivo de raça. Até 1950, a discriminação em empregos era uma prática corrente, sancionada pela lei consuetudinária. (...) Mesmo após a lei Afonso Arinos, de 1951, proibindo categoricamente a discriminação racial, tudo continuou na mesma. Trata-se de uma lei que não é cumprida nem executada. Ela tem um valor puramente

simbólico. (...) Com lei ou sem lei, a discriminação contra o negro permanece difusa, mas ativa (p. 82).

É evidente a necessidade de pensar esses processos ao se trabalhar no chão da escola, principalmente quando o foco do projeto são assuntos geralmente pouco falados no ambiente escolar, como as questões de gênero e de sexualidade. Proporcionar a abertura desse espaço de diálogo acabou trazendo para cena outras situações e debates fundamentais, em especial questões sobre as relações raciais. As turmas com as quais trabalhamos eram compostas em sua maioria por pessoas negras. Além disso, em situações do cotidiano escolar e em momentos de trocas com docentes, a questão racial sempre nos pareceu central. Por isso, ao longo desta análise nos basearemos nos estudos sobre relações raciais e feminismos, utilizando como aposta metodológica o conceito da interseccionalidade para explorar os atravessamentos entre gênero e raça observados ao longo das oficinas.

A construção da brancura como padrão de Ser

*Primeiro, sequestra eles, rouba eles, mente sobre eles
Nega o Deus deles, ofende, separa eles
Se algum sonho ousa correr, cê para ele
E manda eles debater com a bala de vara eles*
Ismália - Emicida

180

Discutindo as relações raciais, Sueli Carneiro (2005), em sua tese de doutorado intitulada “A construção do outro como não-ser como fundamento do ser”, propõe a conceitualização do *dispositivo da racialidade* baseada nos escritos e reflexões feitas por Michel Foucault sobre o conceito de dispositivo. Como argumenta Carneiro, para Foucault (1979 *apud* CARNEIRO, 2005, p. 38) o dispositivo é composto por diversos elementos como “discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas”. Para o autor, o dispositivo existe a partir da articulação entre esses e outros elementos, os quais o autor afirma serem ditos e não-ditos, constituindo-se sempre como um dispositivo de poder.

Ao propor a racialidade como um dispositivo, Carneiro (2005) evidencia que o eu – Ser apresentado por Foucault representa a razoabilidade, a normalidade e a vitalidade, elementos apresentados como sustentáculos da produção da raça negra como inferior. Carneiro propõe, a partir deste levantamento da teoria foucaultiana, que assim como a noção de dispositivo aponta para a construção de “sujeitos-formas” – ou, em outras palavras, constitui modos de subjetividade –, ao pensarmos o dispositivo da racialidade dá-se a construção do branco como ideal de Ser para os não-brancos, que são vistos como os Outros. O dispositivo da racialidade delimita, pois, a brancura e todos os signos que a envolvem como marcador intrínseco de humanidade.

Em última instância, os brancos são colocados não apenas como padrão ético, estético e moral, como também como parâmetro do que é ser considerado humano. Já que nesse sentido, como aponta Izildinha Nogueira (1998), “ser branco significa uma condição genérica: ser branco constitui o elemento não marcado, o neutro da humanidade” (p. 91).

Em “Tornar-se negro: as vicissitudes da identidade do negro brasileiro” (1983), Neusa Santos Souza lança mão de alguns conceitos cunhados pela psicanálise para discutir os efeitos psíquicos do processo de ascensão social de pessoas negras. Como afirma a autora, em última instância espera-se que a pessoa negra ao ascender socialmente assemelhe-se cada vez mais à brancura, afastando-se assim da sua identidade étnica. Este processo de assemelhar-se à brancura mostra-se violento à medida em que coloca os sujeitos negros na posição de negação do próprio corpo – negação de si –, devendo ser compreendido como algo da ordem do inatingível. A violência do processo de assemelhar-se à brancura se faz presente também quando pessoas negras tentam ocupar espaços aos quais não conseguirão pertencer inteiramente, visto que estes não foram - e nem são - feitos para elas (SOUZA, 1983; NOGUEIRA, 1998).

181

Ao mesmo tempo, este processo promove o afastamento de pessoas negras de espaços aos quais pertencem: sua família, amigos, comunidade. Pois, como afirma Souza (1983), o mito da democracia racial e alguns dos seus apoios – como a crença na inexistência da segregação racial e da igualdade de oportunidades de acesso para sujeitos brancos e não-brancos – tem como um dos seus efeitos um grande “desestímulo à solidariedade do negro” (p. 22) em relação ao grupo social do qual se originou. Isto se dá

na medida em que o grupo de origem representa o absoluto oposto do que o sujeito negro deveria ser para conquistar outros lugares na sociedade – apresenta-se, por conseguinte, como barreira impeditiva para a conquista da ascensão social. Assim, a individualização da ascensão social e as barreiras colocadas para aqueles/as que buscassem seguir este caminho em última instância serviam “para ampliar o fosso que o separava de sua identidade enquanto indivíduo e enquanto grupo” (SOUZA, 1983, p. 22).

Para Lélia Gonzalez (1984), as separações de lugares socialmente considerados de brancos ou de negros – apresentadas como “lugares naturais” – vêm se perpetuando desde o período colonial, quando pessoas brancas pertenciam à casa grande e pessoas negras à senzala. Na contemporaneidade, as primeiras são maioria nos grandes edifícios, enquanto pessoas negras são maioria na favela, onde a violência do Estado opera de forma desumanizadora. A esta separação espacial e a consequente violência estatal sofrida pelo grupo dominado e justificada por essa separação, a autora identifica o seguinte objetivo: “a longo prazo, o que se visa é o impedimento de qualquer forma de unidade do grupo dominado, mediante à utilização de todos os meios que perpetuem a sua divisão interna.” (GONZALEZ, 1984, p. 233).

Na mesma direção, Jurandir Freire Costa, em prefácio ao livro de Neusa Santos Souza, reflete sobre o quanto essa necessidade imposta às pessoas negras de performarem a branquitude incide não apenas na psique como também no corpo: “ser negro é ser violentado de forma constante, contínua e cruel, sem pausa ou repouso, por uma dupla injunção: a de encarnar o corpo e os ideais de Ego do sujeito branco e a de recusar, negar e anular a presença do corpo negro” (COSTA, 1983, p. 2).

Assim, para além da violência engendrada pela destituição de saberes, epistemes e afirmações culturais advindas de povos negros, há também uma violência que incide sobre o corpo de pessoas negras. É importante evidenciar que, concordando com Izildinha Baptista Nogueira (1988), referimo-nos ao corpo não apenas como um amontoado de células e órgãos, mas sim, e principalmente, como lugar no qual os sentidos e valores socialmente construídos são encarnados.

Nas oficinas realizadas, em muitos momentos foi possível perceber a desvalorização estética de traços dos corpos negros, com destaque para o cabelo crespo que era considerado “feio” e “ruim” por parte dos e das participantes. Pudemos observar

e discutir esta questão nos grupos, principalmente através da atividade que nomeamos “Desenho de um corpo”.

Nesta atividade, pedimos para os/as estudantes desenharem um corpo de uma pessoa de sua idade. Não era dada nenhuma instrução adicional, apesar de muitas vezes surgir a pergunta se o desenho deveria ser de um menino ou uma menina. “O objetivo da atividade era entender como as e os participantes representavam um corpo de alguém de sua idade, discutindo as diferenças e os padrões/normatizações corporais” (Cardápio de atividades⁴, 2017). Após os desenhos serem feitos em pequenos grupos, abríamos uma roda de apresentação e posterior debate. Quando realizamos esta oficina com a turma 1⁵, um participante afirmou que o cabelo de uma colega de classe era “ruim”, comparando-o com o de uma estagiária: “Olha só, isso que é cabelo. Balança, voa. O seu nem se mexe”. Para este participante, a definição de cabelo bonito era o cabelo liso.

A colega a quem ele direcionou seu comentário era uma menina negra, enquanto a estagiária era branca. Evidencia-se como uma característica majoritariamente ligada ao corpo negro – o cabelo crespo – é desvalorizada em comparação a uma característica estética relacionada à brancura. Dialogando com Costa (1983), nota-se o quanto o corpo negro ainda é considerado fora dos padrões estéticos. Importa ressaltar as indagações de Louro (2016) em relação à construção social e cultural dos significados atribuídos aos corpos, mostrando-nos a importância de pensarmos a qual lógica cultural serve o padrão de beleza e estética vigentes.

183

Em diálogo com as autoras citadas e através das falas observadas no campo, é possível apontar para uma construção cultural relacionada ao corpo baseada nas lógicas do racismo, que se mantém presente em nossa sociedade de diversas formas. Pensar a importância de se discutir o racismo estético, por conseguinte, é fundamental quando nos propomos a discutir gênero e sexualidade no ambiente escolar, pois os padrões estéticos muitas vezes são utilizados no cotidiano escolar para se referir a determinados corpos.

⁴ O Cardápio de atividades foi construído pela equipe PIBID Psicologia UERJ em 2017, a fim de sistematizar as oficinas, os passos a serem seguidos nas mesmas, os objetivos e assuntos que abordaríamos nas oficinas.

⁵ Turma acompanhada no primeiro semestre de 2015.

Além disso, é inegável que os efeitos negativos deste padrão atingem muito mais frequentemente as meninas negras – são elas as que são apontadas, por exemplo, como tendo o cabelo ruim e como sendo o completo oposto do padrão de beleza. No outro grupo da turma 1, ao realizarmos a mesma oficina, foi dito que o exemplo de pessoa bonita seria a Gisele Bündchen e, ao questionarmos se eles conheciam pessoas semelhantes à modelo, a resposta unânime foi negativa. Quando perguntados, elas e eles admitiram não se reconhecer no padrão que apresentavam – mulher magra, branca e loira –, indicando que a invisibilização de outros tipos de corpos feita principalmente pela mídia reflete nos e nas participantes da oficina em um não-reconhecimento do próprio corpo – em sua maioria discordante com o padrão – como sendo um corpo belo.

Santos (1983) também contribui neste sentido ao provocar reflexões acerca das situações nas quais algumas características supostamente inerentes aos negros e negras são apresentadas como vantajosas, como a ideia de que pessoas negras teriam maior resistência física – argumento em muito utilizado para justificar a escravização do povo negro –, ou o pressuposto socialmente disseminado da potência sexual do homem negro. A autora aponta, entretanto, que até mesmo nas situações em que os/as negros/as são colocados/as como superiores há, no fundo, uma associação do corpo negro à “irracionalidade” e à “animalidade”, afastando-os, mais uma vez, da possibilidade de humanização desses corpos. Ao falar sobre este assunto, a autora compartilha a fala de uma das entrevistadas de sua pesquisa, Luísa, que diz: “Minha avó não gostava de negro. Dizia que crioulo, sobretudo o negro, não prestava: ‘se você vir confusão, saiba que é o negro que está fazendo: se vir um negro correr, é ladrão. Você tem que casar com um branco para limpar o útero’.” (SANTOS, 1983, p. 30).

184

A fala de Luísa nos remete à fala de P., estudante negro da turma 1, dita ao final da atividade “Caixa de perguntas”. Para esta atividade, solicitamos com duas semanas de antecedência que a turma elaborasse perguntas sobre gênero e sexualidade, explicando que elas serviriam de base para um futuro encontro, no qual estes assuntos estariam presentes. Entregamos papéis em branco para que fizessem suas perguntas de forma anônima e devolvessem à equipe. Já com as perguntas em mãos, discutimos entre nós e retornamos para eles e elas a partir de uma discussão coletiva que teve como objetivo “abrir espaço para um formato mais informativo da discussão gênero e sexualidade, ao

passo que é possível também notar as principais demandas da turma sobre o assunto, guiando as próximas atividades” (Cardápio de atividades, 2017).

P., ao final desta oficina, questionou: “por que homens negros têm necessariamente que ficar com mulheres brancas e mulheres negras com homens brancos?” e completou dizendo que não entendia, e que preferia as pretinhas” (Relatório de Campo, 2015.1, p. 35).

A pergunta de P. em muito conversa com a colocação de Luísa, na medida em que ambas falam sobre relacionamentos inter-raciais como sendo da ordem da obrigatoriedade, pois, enquanto na fala de Luísa isto lhe é dito por sua avó – mulher negra como ela – como sendo o caminho possível para que ela “limpasse o seu útero”, em seu questionamento P. aponta para o relacionamento com parceiras brancas como sendo a única possibilidade socialmente aceita. Apesar de nem P. nem Luísa problematizarem em suas falas por que deste tipo de relacionamento seria visto como positivo e até mesmo necessário pela sociedade, é possível refletir sobre o quanto as tentativas de apagamento de características raciais ligadas à negritude se fazem presentes no processo conhecido historicamente no Brasil como miscigenação. Contudo, interessa-nos falar mais em tentativa de embranquecimento populacional, pois:

a miscigenação tem-se constituído num instrumento eficaz de embranquecimento do país, por meio da instituição de uma hierarquia cromática e de fenótipos que têm na base o negro retinto e no topo o “branco da terra” oferecendo, aos intermediários, o benefício simbólico de estarem mais próximos do ideal humano, o branco (CARNEIRO, 2005, p. 64).

185

Apesar de o processo de embranquecimento que vem ocorrendo desde o período colonial – através dos estupros sofridos por mulheres negras durante esta época, dentre outras situações violentas (CARNEIRO, 2005) – não ter sido totalmente “bem sucedido” como buscavam os eugenistas da raça, seus reflexos permanecem no imaginário social brasileiro, como é possível ver nas afirmações de P. e Luísa, que não se colocam necessariamente a favor deste pensamento, mas o presentificam, mostrando que ainda são ideias disseminadas mesmo em momentos históricos diferentes.

No Brasil, o processo de construção da brancura como ideal de Ser e consequente tentativa de pessoas negras se assemelharem cada vez mais a este ideal coloca em evidência a dificuldade de criação de um ideal de Ser baseado na negritude: prejudica,

portanto, a construção e assimilação de pessoas negras de suas próprias características identitárias e estéticas. Nesse sentido, a forma com que os/as estudantes da turma 1 pareciam não enxergar seus corpos e, principalmente, sua raça/cor como sendo desejáveis em muito dialoga com as perspectivas teóricas aqui apresentadas. A branquitude como ideal de Ser apresenta-se como um padrão estético, um modelo que pessoas negras, no geral, nunca irão alcançar – impedindo-as muitas vezes de enxergarem seus corpos e seus traços de forma positiva (MUNANGA, 1997; NOGUEIRA, 1988; SOUZA, 1983). Todos esses fatores nos fizeram perceber a importância de incluirmos, no acompanhamento das outras turmas, mais debates e atividades em que a raça também fosse um tema central, em articulação com gênero e sexualidade – ou, em outros termos, em uma abordagem interseccional.

Corpos, estética e racialização

*Ela quis ser chamada de morena
Que isso camufla o abismo entre si e a humanidade plena*
Ismália – Emicida

A abordagem interseccional surge como alternativa aos movimentos teóricos feministas e raciais da década de 1990. Kimberlé Crenshaw (1991) utiliza o termo interseccionalidade para mostrar que apesar de gênero e raça – e seus respectivos construtos de poder e opressão, o machismo e o racismo – fazerem-se presentes na vivência de mulheres negras, isto não se dava da mesma maneira em ações e teorias feministas e antirracistas. Estes movimentos, à época da autora, não contemplavam identidades múltiplas em suas discussões, invisibilizando principalmente as violências com atravessamentos de gênero e raça sofridas por mulheres negras. Como consequência desta fragmentação de marcadores sociais, as práticas feministas e antirracistas acabavam por rebaixar a identidade de mulheres não-brancas a um não lugar (CRENSHAW, 1991, s/p).

É no sentido de superar as separações das categorias sociais de raça e gênero feitas por movimentos feministas e antirracistas que se busca pensar as intersecções existentes entre os marcadores. Crenshaw propõe isso a partir do estudo da violência sofrida por mulheres racializadas, afirmando que “a intersecção do racismo e do sexismo

afeta as vidas das mulheres negras de maneiras que não podem ser capturadas completamente examinando as dimensões de raça ou gênero dessas experiências separadamente” (1991, s/p).

Ao refletir sobre as oficinas a partir da interseccionalidade, é possível perceber a importância de discutir também de que forma as relações raciais afetam os olhares e percepções sobre as questões de gênero e sexualidade que nos propúnhamos a trabalhar. Dentre as apostas que fizemos nesse sentido, cabe citar uma alteração referente à atividade “Desenho de um corpo”, apresentada acima. Na turma 1, percebemos a universalização do corpo branco como modelo “normal” a partir da cor que as pessoas participantes escolheram para pintar a pele de seus desenhos, geralmente a cor bege ou rosa, mesmo que a única instrução fosse que desenhassem uma pessoa de sua idade.

Após esta observação, e buscando tensionar a ideia da cor de pele como sendo de cores claras – que remetem à brancura –, foram adquiridas caixas de giz de cera “cor de pele” idealizados pela Uniafro (Programa de Ações Afirmativas para a População Negra, em parceria a marca Koralle), com o objetivo de trabalhar a diversidade racial da população brasileira, representando as diversas cores de pele existentes em nosso país. A caixa de giz de cera continha 12 cores, que iam do bege ao marrom escuro, passando por vários tons. Para colorir a pele dos personagens desenhados, o/a estudante poderia usar diversas nuances de cor, incluindo vários tons de marrom.

187

Com este objetivo, apresentamos o material às e aos novas/os participantes da oficina, como descrito em relatório de atividade com a turma 2⁶:

As caixinhas com giz de cera cor de pele eram, particularmente, novidade para nós, já que nunca havíamos utilizado, apenas ouvido falar. (...) Estávamos animados com esse material novo, uma vez que sua proposta é de abarcar a diversidade racial nas escolas e promover a representação de pessoas não-brancas nos desenhos. (Relatório de campo, 2015.2, p. 12).

Entretanto, apesar da nossa tentativa de proporcionar mais possibilidades para as e os estudantes, permaneceu evidente a maior incidência do uso de cores beges e rosas para representar os desenhos no trabalho com a turma 2. Tal resultado nos fez refletir sobre o quanto a não representação de corpos negros da idade deles e delas é, na verdade, um efeito da naturalização social do corpo branco enquanto Ideal de Ser. Partindo das

⁶ Turma acompanhada durante o segundo semestre de 2015.

indagações feitas por Souza (1983) sobre a construção da branquidade e de todos os seus atributos como sendo o Ideal de Ser, inclusive em termos de conquistar o status de humanidade, apresentava-se nesta oficina a partir da representação de um corpo jovem como sendo naturalmente branco, mesmo quando havia possibilidade de representar um corpo negro – como o dos e das jovens participantes.

Também nesta oficina, outra situação com a turma 2 chamou atenção na análise dos relatórios. Ao discutirmos sobre as características estéticas de um dos desenhos, identificado como sendo o corpo de um menino, observou-se que o garoto desenhado apresentava uma barriga grande e traços dos olhos e boca bem finos. A responsável por desenhá-lo disse se tratar de um colega de turma, J., um menino negro. Entretanto, outros estudantes discordaram, dizendo que para ser J. o desenho deveria ter a boca grossa. Um deles chegou a dizer que a boca ocuparia “toda a cartolina” de tão grande, ao que J., que havia relatado gostar muito de cuidar da parte física e muscular do seu corpo, discordou, dizendo que havia gostado dessa parte do desenho e que a boca estava bonita, ao contrário da barriga. E comentou: “prefiro ser gordo do que ter a boca grande, apesar de não gostar de ser gordo também” (Relatório de Campo, 2015.2, p.7). Logo após esse comentário, a seguinte discussão aconteceu:

Uma das colegas de turma completou na hora, dizendo que a barriga ele podia mudar com o tempo, malhando talvez, mas que a boca seria assim para sempre. Alguém na hora disse que ele podia fazer cirurgia também, que resolveria o tamanho da boca dele. (Relatório de campo, 2015.2, p. 7).

188

A equipe perguntou se uma cirurgia seria necessária, ou se diferentes pessoas não teriam tamanhos distintos de boca. A resposta do grupo foi o riso, sem nenhum outro comentário. Apesar disso, é possível articular a afirmação de J. sobre preferir ser gordo a ter boca grande com a posterior colocação de seus colegas de turma sobre a necessidade de arrumar meios para não ter a boca grande, como mais uma negação de uma característica estética muito mais presente em pessoas negras – lábios grandes – do que em pessoas brancas, corroborando com as elaborações de Costa (1983) sobre o Ideal de Ser não influenciar apenas a vida psíquica e social de pessoas negras, como também incidir sobre seus corpos, posto que J. era um menino negro, assim como seus colegas interlocutores.

Já na mesma atividade realizada com a turma 3⁷, outro fato curioso ocorreu em relação ao uso dos gizes de cera cor de pele. Um dos grupos fez um desenho no qual representavam “um menino se tornando uma menina”, “um transexual”, que tinha como características físicas pele negra, cabelo loiro curto e olhos azuis. O objetivo inicial do grupo, dito a uma das estagiárias, era de desenhar uma pessoa branca. Entretanto, mudaram de ideia ao verem os gizes de cera oferecidos. Uma das pessoas do grupo “disse, então, que eles desenhariam um ‘favelado’, fazendo menção ao cabelo loiro e à pele negra⁸” (Relatório de Campo, 2016.1, p. 9).

Devido à agitação da turma 3 neste encontro, não foi possível o diálogo sobre tal colocação. Este último comentário parece-nos, entretanto, ir na direção do que as autoras já citadas discutem (SANTOS, 1983; CARNEIRO, 2005; NOGUEIRA, 1988): mesmo ao performar características estéticas relacionadas à branquidão, pessoas negras continuam sendo identificadas como inferiores, já que até nessas tentativas de se assemelharem ao Ideal estético branco mantêm traços negros que as colocam como não Ser. Além disso, destacam-se as intersecções entre gênero, raça e classe presentes nessa situação, uma vez que se decidiu desenhar a personagem trans com pele negra, o que a localizou como moradora de favela, ao mesmo tempo em que a masculinizou – a partir de traços estéticos compartilhados por rapazes moradores de favela.

Neste caso, a pele negra faz com que a personagem transexual seja identificada como “favelado”, termo utilizado para identificar a população moradora de favelas e morros como tendo comportamentos que vão de encontro à racionalidade edificada pelo dispositivo da racialidade, a saber: a agressividade/violência, a falta de educação, falta de senso estético, etc. Mais uma vez, dentro deste construto social sobre a população negra – maioria nas favelas – se “reafirma a representação de animalidade no negro, em oposição à sua condição histórica, à sua humanidade” (SANTOS, 1983, p. 31).

Os/as estudantes, como sujeitos subjetivados em uma sociedade racista, naturalizam essas supostas verdades veiculadas pela mídia e outros meios de comunicação, sem muitas vezes perceberem que este movimento de inferiorizar

⁷ Turma acompanhada no primeiro semestre de 2016.

⁸ Importante notar que é comum jovens moradores de favela do Rio de Janeiro, em especial rapazes, descolorirem seus cabelos.

determinadas características estéticas promove a manutenção das hierarquias raciais – principalmente porque, como afirma Nogueira (1998), a sociedade necessita apontar traços negros como negativos para instituir que “naturalmente” os traços brancos são os positivos. Em última instância, os traços brancos são apresentados como o desejável, o modelo a ser alcançado, colocando pessoas negras em uma posição de inferioridade em relação a pessoas brancas.

Neste sentido, ao colocar o corpo branco e a brancura como Ideal de Ser e tudo o que se difere destes como sendo do campo do Outro (CARNEIRO, 2005), e, no caso das mulheres negras, no campo do Outro do Outro, por não serem nem homens e nem brancas (KILOMBA, 2012), cria-se um padrão estético que tem como um dos seus efeitos o que foi observado ao longo desta oficina: a desvalorização da beleza em características físicas lidas como pertencentes aos corpos negros (OLIVEIRA, MATTOS, 2019).

Como analisa Santos (1983, p. 27), o branco passa a ser “(...) proprietário exclusivo do lugar de referência, a partir do qual o negro será definido e se autodefinirá”, o que permite-nos refletir sobre a posição desses/as jovens como um movimento em que os mecanismos sociais de manutenção de hierarquias de saber, poder, ética e estética se mostram tão bem-sucedidos a ponto de serem reproduzidos até mesmo por aqueles/as que são prejudicados por estes. J., para ter sua imagem reconhecida como bela por colegas de turma, recusa totalmente a possibilidade de ter uma boca grande, mesmo que em um desenho, seguindo o apontamento de Santos de que “para afirmar-se ou para negar-se, o negro toma o branco como marco referencial” (1983, p. 27). É possível inferir que fazer uma cirurgia para ter uma boca fina, em última instância, significaria ter uma boca que representa a brancura.

190

Raça, representação e cotidianos

*E como analgésico nós posta que
Um dia vai tá nos conforme
Que um diploma é uma alforria
Minha cor não é um uniforme
Ismália - Emicida*

A mídia contribui com o dispositivo da racialidade ao direcionar às pessoas negras papéis culturalmente subalternizados nas novelas, ou ao colocar majoritariamente modelos brancos/os em comerciais, assim como apresentadores/as em programas de auditório e jornais. Enquanto isso, às pessoas negras – principalmente mulheres – são reservados os papéis de figurantes, muitas vezes marcados pela hiperssexualização do corpo negro.

Durante uma das oficinas que fizemos com a turma 3, chamada “Entrevista com Personagens”, surgiu o assunto da representatividade. Nesta oficina, entregávamos tarjetas com palavras a partir das quais seriam construídos personagens que eles e elas teriam que interpretar, em uma entrevista feita pelas estagiárias da equipe. Após os papéis serem entregues, dávamos cerca de quinze minutos para cada pessoa construir o seu personagem com informações básicas como nome, lugar de moradia, gostos, entre outras coisas.

Durante a entrevista, as e os estudantes que não estavam apresentando eram convidados/as a fazerem perguntas e a tentarem descobrir o que estava escrito na tarjeta da pessoa entrevistada. Dentre os objetivos dessa oficina estavam: “discutir como determinados estereótipos eram acionados para alguns personagens; problematizar imagens negativas construídas socialmente para alguns grupos sociais; dialogar os personagens com as experiências de vida das e dos participantes” (Cardápio de atividades, 2017).

191

“Sou branco”, “sou estudante do colégio x”, “sou heterossexual”, “sou morador/a de condomínio”, “sou morador/a da favela”, “sou negro/a”, “sou pai/mãe”, “sou professor/a do colégio x” foram alguns dos termos utilizados durante a realização da oficina. Esta atividade era uma das últimas a ser realizada com cada turma, quando já tínhamos uma ideia de quais eram os temas mais presentes em cada grupo.

Com a turma 3, um dos marcadores utilizados foi o “sou negro/a”, interpretado por um dos poucos alunos brancos. O estudante apresentou seu personagem dizendo ser ator e ter muito dinheiro, e relatou ter sido recentemente chamado para fazer uma novela de época em que ele interpretaria o capataz e que isso o incomodava, pois fazia-o lembrar “uma história triste”. Questionado se ele se referia à escravidão, respondeu que sim. Após a encenação, começamos a conversar com a turma sobre personagens nas novelas, e uma

das estagiárias perguntou se eles sentiam as diferenças dos personagens feitos por atores negros e brancos na TV. Uma estudante respondeu:

Sempre quando é preto o personagem é na senzala”, disse. Outro estudante acrescentou “de faxineira também”, a aluna voltou a falar “existe muito ator negro melhor do que um monte de branco, mas só porque ele tem um cabelo duro (apontou para a estagiária, mulher negra) e a pele escurinha não chamam ele (Relatório de campo, 2016.1, p. 21).

Aqui, é importante destacar a falta de políticas de reparação histórica e de promoção de igualdade social para a população negra desde a abolição da escravatura para reparar os “danos morais, físicos, materiais e psicológicos que o povo preto passou por quase quatrocentos anos neste país” (VEIGA, 2017, s/p). Veiga continua dizendo que o povo negro

foi, mais uma vez, relegado à margem, dessa vez à margem do pacto republicano brasileiro. O negro ex-escravo se transformou num alvo de ataques constante. Era o marginal, o degenerado, o vadio. Das senzalas, muitos negros foram parar atrás das grades em prisões (s/p).

A representação feita pela mídia sobre o povo preto, por conseguinte, segue a lógica do projeto de construção do negro como subalterno. Tal processo, apesar de estar sendo cada vez mais explicitado por militantes e acadêmicos/as negros/as, como muitos/as dos/as autores/as aqui citados, continua produzindo efeitos nocivos na visão de pessoas negras sobre si e na visão da sociedade em geral sobre a negritude. Além disso, coloca a população negra como alvo da violência estatal e policial. Os e as estudantes que acompanhamos durante este processo sabiam sobre o tema, inclusive a partir de experiências pessoais. Algumas vezes o racismo foi pautado por eles e elas sem que tivéssemos tocado no assunto.

192

Um desses momentos se deu durante a atividade “Desenho de um corpo” com a turma 2. Conversando sobre corpos socialmente mais aceitos do que outros, os e as estudantes comentaram que não apenas em trabalhos como de modelo ou atleta eram exigido um padrão estético. Uma aluna negra citou os corpos negros a partir do seguinte exemplo: ““Os negros também. Até hoje tem racismo. Vai em shopping, guardas vão atrás, como se branco também não roubasse. Branco rouba, mas tratam diferente”, afirmou. Os meninos anuíram com a cabeça, concordando com a aluna” (Relatório de campo, 2015.2, p. 15).

Apesar de a discussão ser sobre estética e a colocação da estudante a princípio não se encaixar no debate, é fundamental refletirmos que, mesmo que não tenha sido dito por ela, a associação entre o debate estético e o relato de como pessoas negras são tratadas por autoridades de segurança se deu – talvez não intencionalmente – em um momento muito oportuno. Ao colocar padrões estéticos a serem alcançados como sendo referentes à brancura, o dispositivo da racialidade não apenas está produzindo um imaginário sobre os corpos negros como não-belos, como também sobre o corpo negro como aquele do qual devemos nos afastar – para o negro, por meio de tentativas de se assemelhar à brancura – e que devemos, sobretudo, temer.

A construção deste corpo suspeito se apresentou no trabalho de campo em diferentes momentos. Em um deles, as estagiárias estavam na sala de professores/as após a realização de atividade, conversando com a professora supervisora que as acompanhava no colégio e o professor das turmas 3 e 2. O professor e a professora contavam sobre o recente conflito ocorrido em uma das favelas próximas ao colégio onde muitos/as estudantes residem, e que resultou na morte de um ex-aluno e atual funcionário da escola. Em meio à conversa, “uma das professoras que estava na sala pediu-nos licença e contou sobre a situação de um aluno negro, que havia sido abordado pelos policiais militares ao descer do morro para ser revistado, enquanto os meninos brancos da idade dele não eram revistados.” (Relatório de Campo, 2016, p. 17-18).

193

Aqui, fica evidente a diferença nas formas como corpos negros e brancos são tratados por autoridades responsáveis pela segurança pública, como é o caso da Polícia Militar. São as pessoas negras aquelas consideradas suspeitas – principalmente os garotos. Muitos desses suspeitos estavam ali, no ambiente escolar, onde nem sempre há uma diretriz sobre como manejar situações como essa relatada pela professora, que completou sua fala “colocando a sua angústia de não saber o que dizer ao menino, e nos pedindo para fazer algum tipo de atividade para discutirmos isso com a turma dela” (Relatório de campo, 2016, p. 18).

É importante destacar que a solicitação da professora não veio no sentido de discutirmos as desigualdades raciais e de que forma estas desigualdades refletiam no contexto dos/das estudantes. O pedido era para que fizéssemos uma intervenção para que o estudante e seus colegas não se sentissem mal com essas situações, que eram

recorrentes. Reforçava-se, assim, o dispositivo da racialidade, que localiza o problema nas pessoas que sofrem as consequências do racismo, e não naquelas que o produzem e se beneficiam dele.

Dando nome às normas

*É a desunião dos preto junto à visão sagaz
De quem tem tudo, menos cor, onde a cor importa demais,
Ismália - Emicida*

Nesta última sessão, apontaremos brevemente uma aposta feita em relação à temática racial e ao alcance do nosso trabalho. Relaciona-se à construção da dinâmica “Entrevista com personagens”, apresentada anteriormente.

Fernando Seffner (2013), ao refletir sobre programas com foco nas temáticas de gênero e sexualidade realizados no ambiente escolar, indica uma crescente presença dos mesmos na escola, muito por conta das reivindicações sociais sobre estes temas. Assinalando três movimentos estruturantes das políticas públicas de inclusão, Seffner busca entender as limitações dos mesmos. São eles: nomear, reconhecer e incluir. Neste sentido, as ações de inclusão consistem em três fases: 1) definir aquilo que não é normativo, suas origens e especificidades; 2) identificar comportamentos, o que fazem, quais suas características e suas reivindicações; 3) estabelecer mecanismos de inclusão: o respeito, a valorização, os direitos humanos, garantir direitos existente, etc. O autor completa dizendo: “políticas de inclusão comportam, obviamente, procedimentos de localização, policiamento e controle, mesmo quando guiadas por boas intenções” (SEFFNER, 2013, p. 50).

194

As reflexões de Seffner interessam a este trabalho na medida em que, ao analisar cenas de campo de pesquisa, o autor aponta a indissociabilidade entre as medidas de combate às discriminações de gênero e sexualidade e a promoção da visibilidade de identidades socialmente consideradas não normativas. Para o autor, com quem concordamos, tais mecanismos acabam por deixar de dizer sobre as normas – que mais uma vez se mostram tão “naturais” que não são levadas como assunto a ser debatido: “Uma das astúcias da norma é não dizer de si” (SEFFNER, 2013, p. 155).

As políticas se baseiam em dois termos que acabamos por já tratar, mesmo que indiretamente: a identidade e a diferença. Nessas políticas, as diferenças são utilizadas para construir novas identidades, de forma essencializada, sem levar em conta o caráter relacional das construções identitárias (SEFFNER, 2013). É seguindo esta lógica que a norma se constitui como natural ao apontar identidades não normativas como sendo do âmbito do “outro” para se positivar, ou existir.

Não é diferente no que diz respeito à brancura, como já vimos. Por isso, apostamos no movimento de dizer sobre as normas, discutir as relações de poder e as discriminações decorrentes destas a partir do lugar de quem as sustenta – a brancura, a heteronormatividade, a masculinidade. Visto que apesar de entender a necessidade de falarmos sobre e a partir de lugares não-normativos, concordamos com Djamilia Ribeiro (2017):

Falar a partir de lugares é também romper com essa lógica de que somente os subalternos falem de suas localizações, fazendo com que aqueles inseridos na norma hegemônica sequer se pensem. Em outras palavras, é preciso, cada vez mais, que homens brancos cis estudem branquitude, cisgeneridade, masculinidades (p. 84).

Além da importância de que haja uma reflexão por parte daqueles/as que ocupam um lugar social de privilégio, mostra-se cada vez mais urgente o processo de nomeação desses sujeitos como também marcados socialmente, como afirma Lucas Veiga (2019):

Nomear o branco de branco, marcar que o lugar de onde ele fala é o de uma pessoa branca, que os autores que ele lê são brancos, que o pensamento dele é branco. Fazer isso sem subjugar a ele e aos seus um regime de escravidão, fazer isso sem que seus jovens brancos sejam assassinados a cada 23 minutos no Brasil. Apenas marcar: você é branco. (p. 244-245).

É neste sentido que na atividade “Entrevista com personagens” apostamos em utilizar marcadores sociais como “sou branco/a”, “sou heterossexual”, “sou rico/a” para introduzir referências que são normalizadas ou naturalizadas em nossa sociedade enquanto padrões. Ao fazer isso, percebemos a dificuldade dos e das estudantes em criar esses personagens dentro da norma, o que corrobora com a ideia de que aquilo sobre o qual não falamos acaba por se tornar tão natural que os e as estudantes nem ao menos conseguem pensar sobre isto para criar um personagem fictício. Ao contrário dos marcadores sociais discriminados socialmente, que comumente se fazem presentes no cotidiano a partir de olhares e discursos pejorativos, as características marcadoras de

grupos dominantes não são ditas, assim como não se pensa que são estas que mantêm as relações de poder.

Os personagens brancos eram identificados e representados, na maior parte das vezes, a partir de características fenotípicas – o cabelo loiro, a pele clara que facilmente se queima no sol, olhos azuis e etc. – e frequentemente colocados como pessoas com dinheiro. Ao questionarmos sobre seus gostos, geralmente eram apontadas práticas como “gosto de surfar” ou “ouvir música”. Tais resultados poderiam passar em branco⁹ na visão da equipe. Porém, ao já nos prepararmos previamente para essas oficinas, era possível analisarmos o quanto tais atributos correspondiam à vida de uma pessoa considerada “normal” e que, portanto, não deveria ter suas construções pensadas a partir de questionamentos e problematizações. Enquanto isso, a interpretação de personagens negros/as quase sempre passava por problematizações acerca do racismo, como o caso relatado acima.

Por isso, entendemos que:

é necessário pensarmos o sujeito branco (...) como pertencente a um lugar simbólico que não é estabelecido por questões genéticas, mas por posições e lugares sociais que os sujeitos ocupam em função de seus fenótipos raciais. Racializar a pessoa branca, ou seja, considerar a branquitude como um marcador social do sujeito, que foi ao longo do tempo se consolidando e se constituindo normativamente através da interlocução de privilégios históricos e políticos, é imprescindível para que se entenda a posição sistemática desses sujeitos. (MARCINIK; MATTOS, 2017, p. 165).

196

Mesmo com as dificuldades encontradas por jovens ao falar sobre branquitude, heterossexualidade e masculinidade, nossa escolha por colocar as normas em questão no trabalho das oficinas se manteve a partir da percepção de que mesmo diante destas dificuldades seria possível que houvesse algum efeito para os e as estudantes. Outro fato que marcou nossa equipe no sentido de contarmos histórias outras que não apenas as que são ouvidas na escola, foi durante uma atividade que faríamos com a turma 3, mas ao chegarmos na escola fomos informadas de que a turma faria um passeio fora do colégio – ao qual fomos convidadas a nos juntar.

Era dia 13 de maio de 2016, e a turma 3 havia sido escolhida juntamente com a turma 1 (que acompanhamos no início de 2015) para fazer uma visita guiada à estátua da

⁹ O uso é proposital.

Princesa Isabel, localizada em Copacabana, na Avenida Princesa Isabel, por ocasião do dia da abolição da escravatura. Ao chegarmos lá, a guia iniciou sua fala sobre a história da Princesa Isabel e sua importância no processo de abolição da escravatura no Brasil. Já no início, foi possível perceber o incômodo de alguns/mas estudantes negros/as, que resmungavam coisas como “não gosto dessa princesa não”. Ouvimos a guia, nós e as/os estudantes, assim como o professor e a professora das turmas.

Ao fim da apresentação, decidimos conversar brevemente com os/as jovens sobre como tinha se dado o processo de escravização, questionando quem eram os responsáveis pelo tráfico dos escravos, o que havia sido feito com os mesmos, etc. Eles e elas ouviam e respondiam tudo muito atentos/as, mesmo estando no meio da rua. Falamos sobre referências da cultura africana que à época da escravidão tinham sido criminalizadas e proibidas, como a capoeira, o samba, as religiões de matrizes africanas, etc., apontando que apesar de não serem mais proibidas por lei, ainda eram coibidas, às vezes violentamente. Conversamos também sobre as pressões internacionais sofridas pelos governantes da época para que a escravidão fosse abolida – principalmente por conta da ascendente política econômica que necessitava de mais consumidores no mercado.

Ao fim destas reflexões, que se deram em forma de diálogo com as turmas, uma das estagiárias questionou novamente quem havia trazido os negros para serem escravizados no Brasil, ao que a turma respondeu que tinham sido os portugueses. Ela perguntou, então, de onde era a Princesa Isabel, homenageada pelo dia da abolição da escravatura. “Eles se entreolharam e arregalaram os olhos, ficavam se olhando e rindo, alguns exclamavam “ih tia!”, “que isso, tia”. Certamente a reação veio quando se aperceberam de que a princesa era, ela própria, portuguesa” (Relatório de Campo, 2016.1, p. 55).

197

Continuamos conversando com a turma sobre as condições desumanas nas quais viviam as pessoas escravizadas, também ditas pela guia em sua fala: dormir no chão dos navios negreiros e senzalas tendo pouco ou nenhum acesso à comida, por vezes apenas a restos, e as violências às quais eram submetidos/as. Perguntamos se a realidade daquela época havia desaparecido por completo, e rapidamente responderam que não, dizendo: ““ainda tem muita gente que dorme na rua, come restos e vive em condições ruins”.

Perguntamos se havia alguma característica em comum com os escravos que a guia havia citado e prontamente responderam “sim, a maioria é gente negra”” (Relatório de Campo, 2016.1, p. 53)

Não podemos deixar de ver esta situação como um efeito das nossas oficinas, não apenas pelas respostas que dialogaram com temas que trabalhamos previamente com as turmas, mas também por conta da perceptível confiança que criamos com eles e elas ao apostarmos em um ambiente de trocas e compartilhamentos, ultrapassando o formato das aulas expositivas na escola. Poder dialogar com as e os estudantes em meio ao caos de uma avenida bem movimentada e sobre um assunto tão delicado e importante nos faz refletir sobre a importância de trabalhar essas questões a partir de métodos participativos e interseccionais nas escolas.

Considerações Finais

As reflexões e questionamentos apresentados neste artigo são, antes de tudo, uma provocação à necessidade de pensarmos o chão da escola como um espaço de construções e trocas, assim como de existências e saberes muitas vezes negligenciados pelo modelo de educação ocidental. Este artigo é fruto de um trabalho que se fez em conjunto, no *entre*. No encontro. E é nestes encontros possíveis que se evidencia o quanto o cotidiano escolar é repleto de atravessamentos e implicações, e não um campo uniforme.

198

Nesse sentido, apontamos que não se buscou com este trabalho esgotar as questões relativas às construções subjetivas e as racializações presentes no ambiente da escola. Pelo contrário, a aposta se deu justamente como uma possibilidade de abertura de diálogo, e principalmente em uma defesa do cotidiano escolar como campo no qual questões como gênero, raça e sexualidade se fazem presentes e, portanto, devem ser discutidas nestes ambientes.

Referências

CARNEIRO, S.; FISCHMANN, R. **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser**. Universidade de São Paulo: São Paulo, 2005, p. 38-71.

CRENSHAW, Kimberlé. Mapping the Margins: Intersectionality, Identity Politics, and Violence Against Women of Color. *Stanford Law Review*, v. 43, 1991

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro, Graal, 1979 *apud* CARNEIRO, S.; FISCHMANN, R. Capítulo 1 – Do Dispositivo. In: **a construção do outro como não-ser como fundamento do ser**. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005, p. 38-71.

GONZALEZ, L. **Racismo e Sexismo na Cultura Brasileira**. Revista Ciências Sociais Hoje, Anpocs, 1984, p. 223-244. Disponível em: <<https://bit.ly/2KQCmGM>>. Acesso em: 10 novembro 2020.

KILOMBA, G. **Memórias da plantação: episódios do racismo cotidiano**. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

LOURO, G. L. **Gênero, Sexualidade e Educação: Uma Perspectiva Pós estruturalista**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

MACINIK; MATTOS. Branquitude e **racialização do feminismo: um debate sobre privilégios**. In: *Gênero e Sexualidade: interseções e tangentes*. pp. 159-174, 2017.

MUNANGA, K. **Rediscutindo a mestiçagem do Brasil**. Tese apresentada para obtenção do título de Livre Docente em Antropologia. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. São Paulo, 1997.

NASCIMENTO, Abdias. **O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado**. São Paulo: Perspectiva, 2016. 2ªed.

NOGUEIRA, B. I. **Significações do Corpo Negro**. Tese de Doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano. São Paulo, Universidade de São Paulo, 1998.

199

OLIVEIRA, A. P. de O., MATTOS, A. R. **Identidades em transição: Narrativas de mulheres negras sobre cabelos, técnicas de embranquecimento e racismo**. Estudos e Pesquisas em Psicologia, v. 19, n. 2. Disponível em: <<https://doi.org/10.12957/epp.2019.44283>>. Acesso em: 10 de novembro de 2020.

RIBEIRO, D. **O que é lugar de fala?** Belo Horizonte. Letramento: Justificando, 2017.

SOUZA, N. **Tornar-se negro: as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social**. Rio de Janeiro: Graal, 1983.

SEFFNER, F. **Sigam-me os bons: apuros e aflições nos enfrentamentos ao regime da heteronormatividade no espaço escolar**. Educ. Pesqui., São Paulo, v. 39, n. 1, p. 145-159, Mar. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022013000100010&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 13 de novembro 2020: <<https://doi.org/10.1590/S1517-97022013000100010>>.

VEIGA, L. **Carta aberta aos negros e negras que lutam pelo fim da escravidão do pensamento.** Géledes. 04 jul. 2017. Disponível em: <<https://www.geledes.org.br/carta-aberta-aos-negros-e-negras-que-lutam-pelo-fim-da-escravidao-do-pensamento/>> Acesso em 24 de jun. 2019.

VEIGA, Lucas Motta. **Descolonizando a psicologia:** notas para uma Psicologia Preta. Fractal, Rev. Psicol., Rio de Janeiro, v. 31, n. spe, p. 244-248, Dec. 2019. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-02922019000600244&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 13 Nov. 2020.

Subjectivation and racialization processes: Reflections on school routine

Abstract: This paper proposes a discussion about race relations and subjectivation processes. The analysis field refers to the teaching initiation stage of the Programa de Iniciação à Docência (PIBID) of the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), carried out in 2015 and in the first semester of 2016. The analysis focused on the Field Reports produced and had as a theoretical reference the Studies on race relations and intersectional theory.

Keywords: school, race, subjectivity, intersectionality.

Procesos de subjetivación y racialización: Reflexiones sobre la rutina escolar

200

Resumen: Este artículo propone una discusión sobre las relaciones raciales y los procesos de subjetivación. El campo de análisis se refiere a la etapa de iniciación docente del Programa de Iniciación Docente (PIBID) de la Coordinación para el Perfeccionamiento del Personal de Educación Superior (CAPES), realizado en 2015 y en el primer semestre de 2016. El análisis se centró en on the Field Reports produjo y tuvo como referencia teórica los Estudios sobre relaciones raciales y teoría interseccional.

Palabras clave: escuela, raza, subjetividad, interseccionalidad.

Recebido: 16/11/2020

Aceito: 17/12/2020