

# RACISMO E REIVINDICAÇÃO DE RECONHECIMENTO NA EXPERIÊNCIA CURRICULAR

 Silvane Lopes Chaves<sup>I</sup>

 Elizabeth Macedo<sup>II</sup>

<sup>I</sup> Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Rio de Janeiro (RJ), Brasil; silvanech@yahoo.com.br

<sup>II</sup> Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Rio de Janeiro (RJ), Brasil; bethmacedo@pobox.com

## Resumo

A partir da teoria pós-estrutural, problematizamos a distribuição tática da precariedade endereçada a pessoas pretas, diluída em políticas de Estado, em práticas institucionais e em relações intersubjetivas cotidianas. Em razão do caráter performativo da teoria, burilamos os diferentes modos de aparecimento da precariedade em algumas pesquisas, entendida como persistência de um traço do racismo. Argumentamos que a distribuição desigual do cuidado extrapola a dimensão material e vaza para os processos de subjetivação de crianças negras na experiência curricular. Diante da promessa de solução sempre adiada, trazem uma reivindicação que constrange as normas de reconhecimento, transitando para a exigência política de humanização, não apenas como gesto ético de cuidado, mas também de reparação.

RACISMO • CURRÍCULO • SEGREGAÇÃO ESCOLAR • RESPONSABILIDADE

## RACISM AND THE CLAIM FOR RECOGNITION IN CURRICULAR EXPERIENCE

### Abstract

From a post-structural theory perspective, we problematize the tactical distribution of precariousness addressed to Black people, which is diluted in state policies, institutional practices, and everyday intersubjective relations. Due to the performative nature of the theory, we refine the different modes in which precariousness emerges in some studies, understood as the persistence of a trace of racism. We argue that the unequal distribution of care goes beyond the material dimension, seeping into the processes of subjectivation of Black children within the curricular experience. Faced with the perpetually deferred promise of resolution, these individuals bring forth a claim that challenges the norms of recognition, shifting toward the political demand for humanization – not only as an ethical gesture of care but also as an act of reparation.

RACISM • CURRICULUM • SCHOOL SEGREGATION • RESPONSIBILITY

## RACISMO Y REIVINDICACIÓN DE RECONOCIMIENTO EN LA EXPERIENCIA CURRICULAR

### Resumen

Desde la teoría postestructural, problematizamos la distribución táctica de la precariedad dirigida a las personas negras, diluida en las políticas de Estado, las prácticas institucionales y las relaciones intersubjetivas cotidianas. Debido al carácter performativo de la teoría, hemos depurado los diferentes modos de aparición de la precariedad en algunas investigaciones, entendida como la persistencia de un rastro de racismo. Sostenemos que la distribución desigual de los cuidados va más allá de la dimensión material y se filtra en los procesos de subjetivación de los niños negros en la experiencia curricular. Frente a la promesa de una solución siempre postergada, traen una reivindicación que constriñe las normas de reconocimiento, transitando a la exigencia política de humanización, no solo como gesto ético de cuidado, sino también de reparación.

RACISMO • PLAN DE ESTUDIOS • SEGREGACIÓN ESCOLAR • RESPONSABILIDAD

## LE RACISME ET LA DEMANDE DE RECONNAISSANCE DANS L'EXPÉRIENCE CURRICULAIRE

### Résumé

Ancrées sur la théorie post-structurelle, nous examinons la répartition tactique de la précarité dirigée vers les individus noirs, telle qu'elle se manifeste dans les politiques gouvernementales diluées, les pratiques institutionnelles et les relations intersubjectives quotidiennes. En raison du caractère performatif de la théorie, nous affinons dans notre analyse les différentes formes de précarité mises en évidence dans plusieurs études, interprétées comme la persistance d'un trait racial. Nous soutenons que la répartition inégale des soins s'étend au-delà de la dimension matérielle et s'infiltré dans les processus de subjectivation des enfants noirs au sein de l'expérience scolaire. Confrontés à la promesse perpétuellement différée d'une résolution, ces individus affirment une exigence qui remet en question les normes de reconnaissance, passant à une exigence politique d'humanisation, non seulement comme geste éthique de soin mais aussi comme forme de réparation.

RACISME • CURRICULUM • SÉGRÉGATION SCOLAIRE • RESPONSABILITÉ

Recebido em: 6 AGOSTO 2024 | Aprovado para publicação em: 18 OUTUBRO 2024



Este é um artigo de acesso aberto distribuído nos termos da licença Creative Commons do tipo BY.

**Q**UANDO SOMOS INAPELAVELMENTE CONVOCADAS A PARTICIPAR DO DEBATE PÚBLICO sobre temas prementes ao campo da educação, o racismo aparece como questão de grande relevância no cenário educacional do país. Considerando que todo brasileiro e brasileira é submetido(a) compulsoriamente ao périplo formativo ofertado pela escolarização, julgamos que se trata de um tema que merece atenção, dadas as incontáveis denúncias de ocorrências em instituições escolares acompanhadas de queixas de inoperância, negligência, omissão das autoridades ou de quem institucionalmente deve respondê-las.

Ao pensarmos nas respostas ao racismo brasileiro, quase sempre as julgamos insuficientes porque se apequenam diante da herança escravocrata e colonialista do país. Há um esforço da esfera pública federal em marcar posição no debate ao compor um corpo de políticas públicas com ações afirmativas, reformas curriculares, aprovação de leis, diretrizes e programas, criação de espaços institucionais formais que se anunciam comprometidos com o debate e com a construção de uma educação antirracista.

Com o intuito de contribuir para o debate, tematizaremos neste texto racismo e experiência curricular. Apesar das muitas respostas produzidas no enfrentamento ao problema, percebemos que há, no imaginário pedagógico, uma expectativa de que as instituições, as políticas públicas, a formação de professores, o currículo, a teorização possam criar alternativas para a superação do racismo. Em contraponto e com fundamento na matriz pós-estrutural, pensamos sua solução como *promessa sempre adiada*, que ora nos ocupamos responsabilmente ao problematizar a produção da *precariedade induzida* endereçada a pessoas negras, diluída e naturalizada historicamente em políticas de Estado, em práticas institucionais e em relações intersubjetivas.

Nesse sentido, indagamos com Butler (2019): quais corpos são objeto de proteção, salvaguarda e cuidado e quais ficam diferencialmente expostos ao dano, à violência e à morte? O argumento de que a distribuição desigual do cuidado e da proteção está atravessada por questões de raça emergiu a partir do exame de algumas investigações do campo em que aparece, além da luta histórica de enfrentamento ao racismo, a produção da *precariedade induzida* de um grupo específico de sujeitos no acesso ao direito à educação.

Aliançada à emergência apontada naquelas investigações e para compor nossa argumentação, dentre tantos casos que pululam cotidianamente nos noticiários e nas redes sociais, pinçamos um episódio de racismo ocorrido em novembro de 2023 relatado pelos pais de uma criança de 5 anos, de Osasco, São Paulo. Naquela oportunidade, veio a público que a criança sofria sistematicamente violências que incluíam desde *bullying* racista até negligência da escola em garantir sua segurança.<sup>1</sup> Com isso, queremos mostrar que a produção deliberada de precariedade extrapola a dimensão material e vaza/borra os processos de subjetivação, atingindo aqueles que presumidamente estão sob a salvaguarda da doutrina da proteção integral.

Por fim, em diálogo com intercessores da literatura, trazemos à cena as reivindicações vislumbradas na experiência curricular de crianças negras na escola. Uma reivindicação que se impõe ao constranger as normas de reconhecimento e ao exercer uma ação política em si performativa. Um convite a nós endereçado para marcar posição na disputa por significação em torno de um tema tão caro ao campo da educação, que pode fortalecer e ampliar a luta por reconhecimento a partir dessas alianças possíveis e imprescindíveis. Isso porque se e quando é “possível caminhar

1 Segundo a denúncia, o menino foi deixado esperando o transporte escolar próximo à porta de saída da escola, quando a instituição dispunha de local seguro para proteger crianças de riscos à sua integridade física. Conforme denunciado, ele foi o único a ser deixado em local inadequado, sendo também o único aluno negro da turma.

desprotegido e ainda assim estar seguro, para que a vida diária se torne possível sem medo da violência, então certamente é porque existem muitos que apoiam esse direito mesmo quando ele é exercido por uma pessoa sozinha” (Butler, 2019, p. 58). Eis a tarefa ética a ser assumida.

### Produção de precariedade induzida, escola e racismo

Poderíamos pela precipitação em responder à interpelação a nós dirigida dizer que a escola está sitiada, ora pela mídia, ora pela própria produção acadêmica, quando se refere a denúncias de racismo. Entretanto, por se tratar de um tema delicado e de grande apelo político, somos compelidas a produzir diligentemente respostas para o enfrentamento do problema com a devida responsabilidade ética.

Butler (2019) nos auxilia a pensar a produção das condições de negligência sistemática apropriadas discursivamente sob a nomeação de *responsabilidade individual* e de “fracasso moral” diante da inexistência das estruturas sociais de apoio. Cria uma *fronteira contenciosa*, definindo os contornos para incluir/excluir quais corpos são reconhecíveis e enlutáveis e quais são submetidos a processos de precarização sem causar nenhuma comoção. Sua existência social se torna possível ao ser interpelado nos termos da linguagem, isto é, “o corpo é alternadamente preservado e ameaçado pelos diferentes modos de endereçamento” (Butler, 2021, p. 17). É sobre essa instância do discurso que queremos nos debruçar. Nosso intuito é burilar os diferentes modos de aparecimento da precariedade induzida mobilizada pelo racismo, considerando suas reverberações nas práticas institucionais e intersubjetivas no espaço escolar.

Por considerar a agência da linguagem e a performatização de seus efeitos, recorreremos novamente a Butler (2015, 2019, 2021) para falar da produção performativa da teorização pedagógica inventada diante dessa convocação em que as ações de enfrentamento ao racismo são constituídas como um imperativo à escola. Nesse ínterim, julgamos pertinente dar atenção ao exame de parte da produção acadêmica com recorte em racismo e escola básica.<sup>2</sup> A partir das articulações construídas pela teorização em resposta à questão, emergem modos específicos de compreender o racismo na escola e de inventar caminhos em razão desse entendimento.

Podemos dizer que há a produção de um consenso de que a violência racista acontece cotidianamente na escola, assim como a compreensão de uma imperiosa necessidade de atuação sobre o problema diagnosticado. Entretanto, percebemos que os regimes sob os quais o problema tem sido tratado prometam uma solução futura. Isso foi identificado em muitas produções porque acenam para a possibilidade de superação e de eliminação do racismo. Independente da matriz teórica que as fundamenta – seja pedagogia intercultural, propostas cotidianistas, decolonial, pós-colonial, entre outras –, sustentam ainda que a maioria das escolas não tem se dedicado à luta antirracista.

Os estudos corroboram que a escola é produtora de vulnerabilidade e violência quando trazem diagnósticos de diferentes manifestações do racismo nas práticas institucionais, indicando o racismo estrutural como marcador das experiências vividas na escola. Apontam a ocorrência do racismo religioso, epistêmico, ambiental, linguístico, institucional no ambiente escolar, assim como seus efeitos pedagógicos e psicossociais nas infâncias, adolescências e mesmo na experiência

2 A primeira busca foi feita no portal de periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) para um panorama breve, a partir dos descritores “racismo e escola”, artigos revisados por pares, interstício 2019-2023. Foram capturados 28 artigos que versavam sobre educação básica e racismo.

negra docente. Afirmam a dificuldade e até a incapacidade da instituição escolar de resolver tal problema em virtude da ausência do tema nos seus currículos, na formação inicial e continuada de professores e de ações que garantam, por exemplo, a implementação da Lei n. 10.639 (2003) e Lei n. 11.645 (2008), sendo esse arcabouço legal uma ancoragem bastante recorrente nas análises para justificar a relevância e obrigatoriedade do tema nas escolas e cursos de formação.

Como contribuição para a luta contra o racismo, pontuam alguns desafios a serem enfrentados para a capilarização de uma educação antirracista na escola, como o negacionismo e o revisionismo histórico dos neoconservadores, os currículos eurocêntricos, a persistência do *colonialismo do ser e do saber* que atravessam tal experiência. Ainda como estratégia de enfrentamento, aparece centralmente o papel da escola nesse processo, especialmente quando se trata da presumida e urgente necessidade de descolonizar os currículos para possibilitar novas aberturas e um repensar de suas práticas e fazeres pedagógicos, fundados na participação e na formação crítica de seus atores.

Chama a atenção a formulação *sobre* a escola nesse cenário. Ocupa quase sempre o lugar da instituição que descumpra a lei de implementação de ações voltadas à questão étnico-racial, sendo constantemente significada como local onde as violências acontecem; porém, *se e quando* cumprir seu papel, poderá assumir seu lugar de potência na superação das dificuldades apontadas. Destacamos a persistência da lógica binária na lente que examina a escola, como se não pudessem nela coabitar práticas contraditórias constitutivas das relações sociais e educacionais. Nela habitam muitas significações e lutas políticas, sendo nosso desafio envidar esforços para ampliar as normas de reconhecimento nas vivências nela experimentadas.

Não estamos contestando as possibilidades de ação política crítica da escola, tampouco que pode ser e é um espaço de violência, uma vez que as denúncias são muitas e corriqueiras. Um estudo recente realizado pelo Instituto de Referência Negra Peregum (Ipec) em parceria com o Projeto Seta revelou que 64% dos jovens consideram o ambiente escolar como o local em que mais sofrem racismo (Anthunes, 2023). Outro dado evidenciado na mesma pesquisa é a taxa de evasão de 71,7% de jovens negros de 14 a 29 anos no ensino básico. São dados alarmantes, que se somam a estudos como o de Matos e França (2023), que corroboram que estudantes vítimas de racismo apresentam maiores índices de evasão e fracasso escolar na educação básica, sem falar nos dados referentes ao acesso ao ensino superior de pessoas negras, apesar das ações afirmativas.

A significação da escola como lugar de violência toma o imaginário pedagógico. Em certo sentido, se a escola é assim produzida, sobre ela recai a responsabilidade pela criação e pelo agravamento da precariedade induzida endereçada àqueles sujeitos, considerando o diagnóstico dos estudos e os dados das pesquisas. Nessa senda, em que a instituição escolar aparece como aquela que permite a violência por omissão ou negligência, a que reproduz o racismo vivido na sociedade nas relações estabelecidas no ambiente escolar, parece assumir o atributo de violadora de direitos.

Essa formulação nos chama a atenção porque a escola figura como um ente abstrato, absoluto, que *atua*. É uma instituição que parece exercer uma agência descolada de seus “atores”. Ainda que muitas análises deem relevância ao racismo como elemento estruturante da sociedade brasileira, parece-nos que o argumento é assombrado por uma noção de poder soberano que está situado *na* instituição e não na *relacionalidade* estabelecida, que é mediada por uma inteligibilidade colonial, racista e eurocêntrica.

Ressalvamos que a escola não “permite”, não se “omite” ou mesmo “reproduz” deliberadamente as práticas racistas, meramente. É preciso ter cuidado na formulação, tendo em vista os efeitos performativos de um enunciado, que pode produzir uma percepção da escola apartada das relações e da discursividade que lhe dá existência, especialmente dos esquemas de inteligibilidade que criam demandas, a exemplo da “necessidade” de intervenção a partir da sua formulação como instituição a quem tudo falta, cuja solução apontada está em maior regulação de suas práticas e na implementação de determinadas ações para alcançar algum tipo de resolução para os problemas colocados, seguindo uma racionalidade marcadamente teleológica.

A despeito das intenções críticas das proposições feitas referidas a ações pedagógicas mais efetivas, chama a atenção também o clamor por maior controle e monitoramento da implementação de leis e diretrizes. São ações que pavimentariam o caminho para uma educação antirracista sedimentadas no controle de suas práticas, na tomada de consciência, na preparação pela formação para as mudanças, na transformação social com a superação ou eliminação do racismo, no fomento à ampliação da produção teórica acerca do tema, além da produção de material didático-pedagógico de apoio, da divulgação de experiências exitosas e de mudanças metodológicas na abordagem utilizada em suas ações.

Como já dissemos, não estamos aqui contestando as estratégias de enfrentamento apontadas. A questão é que do modo como é colocado, a nosso ver e ainda que seja feita a menção ao racismo estrutural, parece ficar esquecida a dinâmica de funcionamento da própria sociedade em que o racismo cotidiano é reencenado a todo instante em diferentes âmbitos e cenários, inclusive pelos sujeitos que habitam a escola. Fica sugestionado que o racismo é sempre dos outros, da escola, da instituição, da estrutura social.

Acionamos Grada Quilomba (2019, p. 37), que fala da produção da *outrificação*, em que o “outro” (inimigo intrusivo) é sempre o antagonista do “eu” (vítima compassiva), sendo tal operação característica da dinâmica das sociedades coloniais construídas com base na racialização, o que permite “à branquitude olhar para si como moralmente ideal, decente, civilizada, majestosa, generosa”, ideal que, a nosso ver, domina o imaginário brasileiro.

Essa cisão evoca o fato de que o *sujeito branco* de alguma forma está dividido dentro de si próprio, pois desenvolve duas atividades em relação à realidade externa: somente uma parte do ego – a parte “boa”, acolhedora e benevolente – é vista e vivenciada como “eu” e o resto – a parte má, rejeitada e malévola – é projetada sobre a/o “*Outra/o*” como algo externo. (Quilomba, 2019, pp. 36-37).

A autora assevera que é imprescindível a criação de outra gramática que escape à herança colonialista, que pense a história colonial a partir da noção de *responsabilização*, que seja essa “e não a moral a criar novas configurações de poder e de conhecimento” (Quilomba, 2019, p. 13). Embora os referenciais que fundamentam a escrita de Grada Quilomba estejam mais alinhados a outra matriz teórica, acolhemos sua contribuição e nos propomos aqui a pensar a questão racial sob as lentes do pensamento pós-estrutural *em torno* da escola, sustentando a escrita nos estudos de Judith Butler e Elizabeth Macedo para examinar a experiência curricular de crianças negras na escola, sob a perspectiva da produção da precariedade induzida.

O funcionamento dessa instituição, seus regimes, suas práticas e suas significações estão atados a um pensamento estruturado ontoepistemologicamente a noções de sujeito, currículo, saber. Quando ocorrem os casos de racismo, não se trata meramente de um comportamento pre-



conceituoso ou intolerante encarnado em *alguém* ou por uma instituição, ou de falta de vontade política, ou de uma melhor organização curricular, ou ainda de falta de recursos financeiros para fomentar ações antirracistas. Isso é parte do diagnóstico, não a solução. Não há solução. O que é possível fazer talvez seja travar uma luta incessante para ampliar o debate e as condições de reconhecimento desses corpos, tornando suas/nossas vidas mais vivíveis no espaço escolar. Pensar alternativas para criar experiências curriculares da/na escola que sejam menos violentas, mas sem perder de vista que é luta permanente, não chegaremos a uma solução, superação ou eliminação do racismo.

Não somos “afetados” pelo discurso racista como se estivéssemos passivos diante do racismo e, a partir de uma tomada de consciência e de ações pedagógicas e/ou punitivas, tudo se resolvesse. É um pensamento ingênuo até... Dizer que o racismo é estrutural significa que ele é constitutivo da ontologia ocidental e está fortemente presente no imaginário brasileiro. Somos ontologicamente constituídos pelo racismo, portanto não poderia ser diferente quando falamos da experiência curricular, por isso é tão difícil pensar em uma solução na/para a escola. Daí ser tão penoso à escola escapar à dificuldade que não é “dela”, uma vez que em sua constituição está indelevelmente marcada pela ontoepistemologia eurocêntrica e racista.

A questão que se impõe é: como as respostas produzidas pela instituição escolar e mesmo pela teorização podem dar caminhos à reflexão, à desconstrução e à criação de novas significações à experiência curricular? Há alguns acenos aqui de que não se trata de uma questão individual ou comportamental, e sim de experiência intersubjetiva mediada por um enquadramento colonial e racista a ser desconstruído e arruinado incessantemente.

Compreender que estamos assim estruturados e subjetivados é um dos caminhos possíveis para produzir uma conversão do olhar na/pela teorização pedagógica ou ainda nas práticas vividas na escola. Criar novos caminhos exige repensar inclusive o que fundamenta os projetos de reconhecimento da/na escola, e isso inclui ainda uma abertura radical ao outro, considerando que as experiências de crianças e adolescentes que sofreram e sofrem racismo atravessam o portão da escola, fazem parte da vivência e, por isso mesmo, *deve ser* tematizado pela teorização curricular (Macedo, 2017).

### **Reencenação do racismo cotidiano, violência ética e escolarização**

O caso relatado da criança de Osasco nos faz pensar como podemos falhar na proteção e no cuidado, tornando esmagadora a experiência de crianças e adolescentes negras no espaço escolar. Um caso que escancara um processo sistemático e contínuo de aniquilação subjetiva de crianças negras desde a mais tenra idade e nos alerta para a centralidade do tema do racismo nas discussões da área da educação, especialmente do campo do currículo. A precariedade induzida produzida historicamente no contexto educacional brasileiro é ratificada em algumas pesquisas, que apontam para a distribuição desigual do acesso a direitos, do cuidado e da proteção atravessada por raça.

A persistência do racismo no cotidiano das escolas produz como efeito o aumento das desigualdades educacionais e da exclusão de pessoas racializadas. Marcelino (2019) trata da percepção de homens negros sobre a vivência do racismo na experiência escolar, ressaltando os marcadores de privilégios referenciados em corpos brancos e de corpos negros marcados pela exclusão e desigualdade, dado corroborado pela pesquisa de Matos e França (2023), que traz a constatação de que estudantes vítimas do racismo apresentam maiores índices de evasão e fracasso escolar na educação básica, o que cria obstáculos ao acesso ao ensino superior.

Perussatto (2022) contribui ao examinar por meio da análise documental de *O Exemplo* a luta do movimento pós-abolicionista pela implementação de escolas noturnas para a população negra no início do século XX, mostrando com seu estudo a luta histórica contra as desigualdades que persistem até hoje no cenário brasileiro. Nessa senda, o trabalho de Gil e Antunes (2021) analisa a legislação provincial educacional, os jornais e os relatórios oficiais durante as primeiras décadas republicanas, mostrando que a exclusão educacional da população negra nas escolas públicas já foi política de Estado no Brasil, fato denunciado massivamente pela imprensa negra da época.

Os impactos do racismo também são destacados por Cintra e Weller (2021) no seu estudo de abordagem interseccional de raça, classe e gênero em que operam para analisar a experiência de jovens negras de escolas do Distrito Federal em que a violência racial é uma experiência compartilhada, independentemente de classe social. Destacamos ainda o estudo de Cantuário e Alves (2021) que fala dos impactos do racismo e seus efeitos na negação de humanidade e o apagamento de sujeitos negros por causa de seu pertencimento étnico-racial.

Nesse sentido, Cândido et al. (2022) apresentam uma investigação do processo de cuidado de população infantojuvenil negra de um Centro de Atenção Psicossocial destinado a crianças e adolescentes em que a questão étnico-racial é central para compreender o racismo como determinante social de saúde mental. Em seu estudo, analisaram os impactos nocivos e efeitos psicossociais à saúde mental da violência racial pespegada em particular contra essa população em diferentes espaços, inclusive no ambiente escolar.

Outro estudo a que nos interessa dar visibilidade é o trabalho de Musatti-Braga e Rosa<sup>3</sup> (2018), por discutir o lugar de corpos de mulheres negras no imaginário social brasileiro, em que destacam a persistência de esses corpos permanecerem associados a lugares de subalternidade e servidão. A partir da escuta de adolescentes negras de uma escola pública municipal de São Paulo, perceberam o “não dito social” sobre aquelas estudantes. Em uma leitura psicanalítica, o estudo considera que paira sobre elas um passado que perdura de maneira não reconciliada no presente, acarretando uma contiguidade social e simbólica da mucama até as mulheres negras de hoje, um lugar de falta e de desvalor.

Podemos afirmar que são robustos e numerosos os estudos que se debruçam sobre a questão racial no campo da educação e áreas afins. Interessa-nos dar relevo à questão do desvalor, do lugar de subalternização e inferioridade, de desumanização, ou melhor, o *não lugar* dado às pessoas racializadas, que ora aparece denunciado nesses trabalhos de forma explícita, ora se insinua pela negligência deliberada no cuidado com a população negra, se considerarmos historicamente como tem sido tratada sua garantia de direitos pelo Estado brasileiro. Cabe a advertência de Butler (2019, p. 131) referente ao esforço político em gerir populações, que

. . . envolve uma distribuição tática da precariedade, com frequência articulada por meio de uma distribuição desigual de precariedade, distribuição essa que depende de normas dominantes no que diz respeito às vidas que são passíveis de luto e que devem ser protegidas e às vidas que não são passíveis de luto ou que são dignas apenas de um luto marginal e episódico e, nesse sentido, já estão perdidas em parte ou completamente e, portanto, merecem menos proteção e apoio.

3 A busca nessa base considerou o período de 2019 a 2023, artigos com os descritores “racismo”, “escola” em qualquer parte do texto.



Isso nos leva a pensar que a pele das vidas consideradas dignas de preservação e de salvaguarda tem cor, etnia e classe social. Podemos dizer que a distribuição diferencial do cuidado é o *traço* persistente do racismo em contexto brasileiro. A implícita falta de cuidado e a persistência da desigualdade e dos processos de exclusão a grupos específicos ganham destaque no trabalho de Jesus et al. (2023), que analisa e denuncia a precariedade das instalações escolares para atividades físicas e práticas esportivas nas escolas públicas da educação básica brasileira, onde predominantemente habitam pessoas racializadas e periféricas. Realidade que se repete nas escolas quilombolas e nas destinadas aos povos originários.

Daí é preciso atentar que não há apagamento do tema na escola, uma vez que os episódios cotidianos ou os *traços* do racismo não dão trégua. O *não dizer* é também produtivo quando se trata do silenciamento de uma educação antirracista nesse espaço. Há um regime de verdade que emoldura nosso olhar, um discurso em funcionamento que terceiriza a agência do racismo e nem sequer reconhece sua estruturalidade. São esquemas de visibilidade que entram em operação dando a ver uma maneira específica e determinada de compreendê-lo. Um discurso que quase nunca se (auto)confronta como parte da maquinaria, uma vez que esquemas de inteligibilidade são iteráveis e precisam de sujeitos para os fazerem circular e funcionar (Butler, 2017).

Tudo isso nos leva a problematizar a invenção e a posicionalidade do sujeito negro no mundo inaugurado pela modernidade, sem esquecer que a instituição escolar nela emergiu. A racialização como marcador de identidade e como regime de inteligibilidade a partir do qual a epistemologia e ontologia hegemônicas estão ordenadas. Historicamente o corpo negro foi produzido como corpo repudiado. Sua desumanização e sua constituição na condição de subalternizado na própria nomeação (negro) e na racialização como marcador da diferença e exterioridade ao sujeito universal é herança do colonialismo, cuja persistência se estende na sua desqualificação permanente nas práticas cotidianas, a chamada *colonialidade do ser*.

São esquemas que constituem pessoas racializadas referenciados na branquitude e as coloca não apenas no lugar de subalternização do ponto de vista material, mas na esfera da subjetividade em que ontologicamente são produzidas no lugar de desvalor, do não humano. Isso se expressa, como dissemos, tão profundamente que nem sequer damos atenção a alguns aspectos, como por exemplo o não reconhecimento dessa população como digna de cuidado e proteção, de uma vida que importa.

Em conformidade a Butler (2019), somos constitutivamente precários, porém precisamos problematizar a naturalização da precariedade induzida de pessoas racializadas, que atua na negligência deliberada no acesso e garantia de direitos, mas assevera ainda mais o alcance da sua violência quando se trata de processos de subjetivação, especialmente de crianças e adolescentes, considerando que “*não pode haver vida corporificada sem suporte social e institucional, sem empregos permanentes, sem redes de interdependência e cuidado, sem direitos coletivos a abrigo e mobilidade*” (p. 94, grifo nosso). Pensar o *traço* do racismo a partir da distribuição desigual do cuidado é uma forma de escuta da reivindicação e de ensaio de resposta ética à desconcertante interpelação dessa alteridade.

### **E por falar em precariedade... “Mãe, um dia eu vou ficar branco?”**

Quando uma criança de 5 anos faz essa pergunta à mãe, atravessa a esfera daquilo que poderíamos entender como vida privada e faz uma interpelação extensiva a toda a sociedade. Corroboramos os estudos sobre os efeitos na subjetivação da violência racial ocorrida no ambiente

escolar e desmonta qualquer argumento de viés moralizante que torna o racista a encarnação do mal a ser combatido, do mesmo modo que é reiterativa da impossibilidade de pensar a experiência educativa apartada da questão racial. Escancara a marca indelével que carregam pessoas racializadas no seu processo de subjetivação, que nos remete ao lugar da dor incomensurável da violência racial, mas nos provoca a pensar por que crianças de 5 anos sistematicamente apelidaram uma criança preta de “cocô”. Seriam elas crianças más e perversas? Mereceriam punição severa por seu discurso racista?

Butler (2021, p. 71) chama a atenção para a noção de agência do discurso quando nos diz: “Aquele que fala não é o originador do discurso, pois esse sujeito é produzido na linguagem pelo exercício performativo prévio do discurso: a interpelação”. Crianças, adolescentes, jovens, todos nós somos subjetivados por um discurso racista que persiste no imaginário brasileiro em que é naturalizado o lugar de *não humanidade* a pessoas racializadas. É disso que a luta política pode também se ocupar, fazendo visibilizar nosso aprisionamento em tal discursividade, considerando que somos por ela mediados, mas mantendo uma vigilância constante ao formularmos possíveis respostas à questão.

Não há possibilidade de escolha. Ao nascermos, a maquinaria linguística performa modos de ser e estar no mundo, somos por ela inaugurados e nele introduzidos. No contexto brasileiro, é esse discurso violento e naturalizado que nos torna inteligíveis, o que não significa que isso prescindia de problematização, mas estamos chamando a atenção para a dimensão constitutiva do discurso injurioso, diluído e naturalizado na sociedade. É uma prática perceptível na falta de ação da escola no caso de Osasco, não apenas porque não atuou sequer junto à turma da criança vítima de *bullying* racista, mas na sutileza do racismo evidenciado na negligência em deixá-la em local inadequado para esperar o transporte escolar.

São muitas camadas da violência perpetrada que deve ser objeto de atenção da teorização sobre a experiência curricular. A fala da criança nos desconforta e alcança profundamente por interpelar nossa noção mesma de humanidade fundada na colonialidade e nos convoca a inventar outros modos de viver a experiência escolar em que corpos negros importam e exigem ter seu rosto humanizado, de ser reconhecido na esfera do humano.

O choro daquela criança diante do apelido que a esmaga nos faz refletir sobre a performatividade do *discurso injurioso*, dos efeitos da nomeação na subjetivação. Quando a criança deseja “uma escola que seja boazinha” com ela, torna flagrante sua percepção de exterioridade ao lugar de reconhecimento na sua experiência escolar. Seu choro comedido causa uma comoção seletiva na sociedade que performa um *luto episódico*, mas não se comove com o genocídio da juventude negra nas periferias urbanas do país, nem com o genocídio dos povos originários. As lágrimas insubmissas daquela criança constroem a todos por se fazer lembrar humana e por questionar as normas de reconhecimento da/na escola que não a vê como digna de cuidado e proteção.

Suas lágrimas nos remetem à narrativa de Cláudia, personagem de Toni Morrison em *O olho mais azul*. Duas crianças – a de Morrison e a de Osasco – vivem uma partilha duplicada: ambas são submetidas de formas diferenciadas à agressão e à destruição pela alienação impingida na negação do lugar do humano ao acessarem o campo simbólico que as tornam inteligíveis, porém são dois corpos infantes que partilham também o lugar da reivindicação ao nos fazerem interpelações de caráter ético-político a partir do questionamento do enquadramento que delimita a condição de reconhecimento da sua própria humanidade (Butler, 2015). Podemos dizer que, graças às suas falhas e opacidade, a iterabilidade e a performatividade das normas de reconhecimento possibilitam a emergência desse sujeito desejante.

Cláudia sabiamente observa que os adultos, as crianças, independentemente de cor e classe social, pensavam a boneca branca com que a presenteavam como o desejo último de qualquer vivente. Daí prossegue indagando: “os adultos, meninas mais velhas, lojas, revistas, vitrines – o mundo todo concordava que uma boneca de olhos azuis, cabelo amarelo e pele rosada era o que toda menina desejava” (Morrison, 2019, p. 24). A autora fala do desejo de desmembramento vivido por Cláudia, que abria furiosamente as bonecas que ganhava enquanto fantasiava fazer o mesmo com as meninas brancas.

Eu destruía as bonecas brancas . . . para descobrir o que me escapava: o segredo da magia que elas [e as garotinhas brancas] exerciam sobre os outros. O que é que fazia as pessoas olharem para elas e dizer “Aaaaaahhhhhh”, mas não para mim? O olhar das mulheres negras ao se aproximarem delas na rua e a meiguice possessiva com que as tocavam quando lidavam com elas. (Morrison, 2019, p. 26).

Tudo muito incompreensível para a menina, cujo entendimento de reconhecimento de humanidade conflita com aquele hegemônico do lugar onde habita, vivido inclusive por seus pares. Na narrativa, Cláudia menciona Pécola, personagem central do livro, uma menina negra retinta que encarna a vida nua e as condições mais extremas de precariedade induzida. Sua exposição a formas mais cruéis e aos efeitos do racismo é encenada crua e reiteradamente em suas dilacerantes preces noturnas em que roga: “por favor, Deus . . . , por favor, me faça desaparecer” (Morrison, 2019, p. 48). E, lá na sua imaginação potencializada pela dor e pelo desejo profundo e esmagador de evadir-se, seu corpo começava a desaparecer. Porém “só restavam os olhos . . . . Eram sempre os olhos que sobravam. Por mais que tentasse, nunca conseguiria fazer os olhos desaparecerem. Que sentido havia naquilo então? Eles eram tudo. Estava tudo lá, neles” (Morrison, 2019, p. 49).

Pécola então decifra o enigma e vive um tipo de epifania: toda feiura, todo desprezo e violências sistemáticos sofridos... Estava ali a causa de seus infortúnios! O segredo da feiura decifrado, uma “feiura que a fazia ser ignorada ou desprezada na escola, tanto pelos professores quanto pelos colegas. Era a única pessoa da classe que sentava sozinha numa cadeira dupla” (Morrison, 2019, p. 49). Situação de desprezo experimentada no pátio da escola enquanto era cercada e acuada pelos meninos, que compunham “versos” para alegremente atormentá-la, apesar de seus algozes também serem negros.

Era o desprezo que sentiam pela própria negritude que fez irromper o primeiro insulto. Pareciam ter tomado toda a sua ignorância calmamente cultivada, o ódio por si mesmos, primorosamente aprendido, sua desesperança elaboradamente concebida, e absorvido tudo isso num cone causticante de desprezo que ardera durante anos nos meandros de suas mentes, esfriara e agora jorrava por lábios afrontosos, consumindo tudo o que estivesse em seu caminho. Dançavam um balé macabro em torno da vítima, a quem estavam dispostos a sacrificar, pelo próprio bem deles, no fosso das chamas. (Morrison, 2019, p. 69).

Trata-se de um repúdio radical ao próprio corpo. A partir dessas experiências, Pécola então entende que precisa criar outra solução, considerando que aquele esforço de desaparecer era vão. Ao perceber o tratamento dispensado a Marie Appolonaire, uma menina mestiça de traços finos, cabelos encaracolados e pele mais clara, teve um vislumbre: talvez “se os seus olhos, aqueles olhos que retinham as imagens e conheciam as cenas, fossem diferentes, ou seja, bonitos, ela seria diferente” (Morrison, 2019, p. 50). Ficava imaginando que, se tivesse olhos bonitos, talvez tudo mudasse. Talvez a humanidade usurpada lhe fosse restituída. Fantasiava ouvir “Ora, vejam que olhos

bonitos os da Pécola. Não devemos fazer coisas ruins na frente desses olhos bonitos” (Morrison, 2019, p. 50). No delírio criado como estratégia de sobrevivência, retornava às orações fervorosas. “Toda noite, sem falta, ela rezava para ter olhos azuis” (Morrison, 2019, p. 50).

Grada Quilomba (2019, p. 215) nos alerta para um padrão histórico de violência que atinge não apenas o indivíduo, mas atravessa e constitui a *memória coletiva* do *trauma colonial*, que ela nomeia de “trauma histórico coletivo da escravização e do colonialismo reencenado e restabelecido no racismo cotidiano”. Duas vidas, a de Pécola e a do menino de Osasco, portanto, reencenando o *trauma*<sup>4</sup> na vivência da experiência curricular. Dois desejos que se encontram em comunhão quando ele diz: “*mãe, um dia eu vou ficar branco?*”. Ambos nos ensinando que tão precocemente decifram as normas de reconhecimento, assim como as condições de ser reconhecido, enxergando-se apartados da esfera do humano digno de cuidado e proteção. Isso porque o modo como somos “vistos” impacta fortemente os processos de subjetivação.

Eles nos trazem o relato da dor indizível, mas também em um mesmo movimento fazem um *chamamento* a nós endereçado: sua reivindicação questiona as normas de reconhecimento a eles impostas. Fazem-nos lembrar que o cuidado não pode, nem deve ser seletivo. Não apenas as decifram, mas apresentam o desejo de ser reconhecido daquele corpo que persiste. Mostram ainda que nenhum humano pode ser humano sozinho. Inspirada em Arendt, Butler (2019, p. 98) afirma que “a questão não é encontrar dignidade humana em cada pessoa, mas sim entender o humano como um ser relacional e social”.

### O acolhimento como gesto ético e como reparação

Ao tematizar a relevância da dimensão subjetiva para pensar racialização na experiência curricular, estamos apresentando uma alternativa de enfrentamento ao racismo a partir da teorização pedagógica, dialogando com outras produções para tratar da distribuição desigual do cuidado e da produção de precariedade induzida a partir do atravessamento de raça e classe. Uma resposta que o exercício desconstrutivo aborda no ato mesmo de desconstrução, de modo que busca fazer justiça à alteridade na escuta da sua reivindicação. Um tipo de acolhimento próprio daquilo que Macedo (2017) entende como uma *teoria responsável*.

Dentre as tantas-coisas que passam a ser perceptíveis como escolares, estão algumas que nem estranhamos porque há muito estão sendo vistas por lá. Outras são estranhas e vão sendo des-estranhadas ao serem representadas como possível. Assim, a teoria curricular responsável desestabiliza bloqueios e reativa o incontável e o imprevisível num discurso pedagógico frequentemente normativo e prescritivo. (p. 31).

A problematização da distribuição tática da precariedade referida à restrição do lugar do cuidado e da proteção a pessoas racializadas nos alerta para a persistência de um *traço* do racismo estrutural que muitas vezes passa despercebido ao nosso olhar. Nossa tarefa é desencarcerar o pensamento e permitir a emergência de outras formulações que, em um gesto ético, acolha a reivindicação da alteridade, mas possa também produzir a ampliação das normas de reconhecimento, constrangidas pelo aparecimento do outro que não se deixa esquecer.

As experiências aqui relatadas fazem parte das “tantas coisas” que ocorrem na escola. São corpos infantes que trazem não apenas um testemunho, mas inauguram um tipo de ação política

4 Embora a noção de *trauma colonial* tenha sido incorporada na escrita desse artigo, divergimos em relação ao que seria “responder *adequadamente* a ele”, uma vez que estamos considerando que as crianças produziram sim uma resposta, conforme discussão que segue no texto.

que nos convoca a pensar e problematizar na teorização curricular as diferentes formas de interdição do corpo negro no espaço escolar, assim como as práticas pedagógicas anunciadas como ação antirracista. Não se trata de pensar uma solução. Nossa pretensão é dizer que devemos nos ocupar do presente, daquilo que é vivido na escola. Isso é currículo. Isso não cabe em nenhuma planificação. Então, não há solução, há sim resposta possível.

Entendemos que toda solução é sempre adiada. Nisso consiste estar *diante* do Outro, seja da teorização, seja do humano. Podemos engrossar o coro dos que dizem: “Vocês existem e são importantes para nós”<sup>5</sup> ao nos dedicarmos a produzir uma teorização que se esforça em decifrar o enigma do desejo do Outro. Ao ser confrontada, situar as interrogações sobre tal desejo, percebendo que nesse território é preciso a abertura radical ao Outro; nesse caso, o corpo infantil racializado que transitou do desejo de reconhecimento para o reconhecimento do próprio desejo de ter seu rosto humanizado e exigir para si a dignidade que lhe cabe constitutivamente como um corpo vulnerável que precisa e merece proteção e cuidado, indistintamente. Um gesto ético de cuidado, mas também de reparação.

### Agradecimentos

O artigo é parte da pesquisa de doutoramento desenvolvida no Giros Curriculares (CNPq), orientada por Elizabeth Macedo, com financiamento da Fundação Carlos Chagas Filho de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (Faperj) e Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).

### Referências

- Anthunes, A. (2023, 20 de novembro). 64% dos jovens negros afirmam que o ambiente escolar é o local em que mais sofrem racismo. *Mundo Negro*. <https://mundonegro.inf.br/64-dos-jovens-negros-afirmam-que-o-ambiente-escolar-e-o-local-em-que-mais-sofrem-racismo/>
- Butler, J. (2015). *Quadros de guerra: Quando a vida é passível de luto?* (S. T. de N. Lamarão, A. M. da Cunha, Trad., C. Rodrigues, Rev.). Civilização Brasileira.
- Butler, J. (2017). *Relatar a si mesmo: Crítica à violência ética* (R. Bettoni, Trad.). Autêntica.
- Butler, J. (2019). *Corpos em aliança e a política das ruas: Notas para uma teoria performativa de assembleia* (4ª ed., F. S. Miguens, Trad., C. Rodrigues, Rev.). Civilização Brasileira. (Obra original publicada em 2018).
- Butler, J. (2021). *Discurso de ódio: Uma política do performativo* (R. B. Viscardi, Trad.). Editora da Unesp.
- Candido, B. de P., Barros, S., Régio, L., Ballan, C., & Oliveira, M. A. F. de. (2022). O quesito raça/cor no processo de cuidado em centro de atenção psicossocial infantojuvenil. *Revista da Escola de Enfermagem da USP*, 56, Artigo e20210363, 1-8. <https://doi.org/10.1590/1980-220X-REEUSP-2021-0363>
- Cantuário, V. A. P., & Alves, M. F. da S. (2021). Do racismo na escola a uma escola contra o racismo: Reflexões a respeito do cenário brasileiro. *Revista Educação e Emancipação*, 14(2), 506-534. <https://doi.org/10.18764/2358-4319.v14n2p506-534>
- Cintra, É. D., & Weller, W. (2021). Jovens negras no ensino médio público e privado: Leituras interseccionais sobre suas vivências e percepções do racismo. *Educar em Revista*, 37, Artigo e76051, 1-23. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.76051>

5 Referência ao discurso de posse de Silvio de Almeida, então ministro dos Direitos Humanos e Cidadania, em 2022.



- Gil, N. de L., & Antunes, C. P. (2021). Formas de exclusão e de presença da população negra na história da escola sul-rio-grandense. *Revista Brasileira de História da Educação*, 21(1), Artigo e174, 1-29. <https://doi.org/10.4025/10.4025/rbhe.v21.2021.e174>
- Jesus, G. M. de, Costa, M. B. da, Dias, L. A., Barbosa, V. C., Filho, Araújo, R. H. de O., Barros, A. K. C., Araújo, L. D. M. dos S., & Schrann, M. M. F. (2023). Desigualdades de cor/raça na disponibilidade de instalações para a prática de atividades físicas e esportes nas escolas públicas de Educação Básica do Brasil. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, 45, Artigo e20230029, 1-9. <https://doi.org/10.1590/rbce.45.e20230029>
- Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003. (2003). Altera a Lei n. 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. Brasília, DF. [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/l10.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm)
- Lei n. 11.645, de 10 de março de 2008. (2008). Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei n. 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”. Brasília, DF. [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)
- Macedo, E. F. de. (2017). O currículo no portão da escola. In E. Macedo, & T. Ranniery (Orgs.), *Currículo, sexualidade e ação docente* (pp. 17-44). DP et Alii.
- Marcelino, S. R. D. S. (2019). Masculinidades, racismo e o desafio de corpos negros na escola: Narrativas de homens negros. *Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as*, 11(30), 174-196. <https://abpnrevista.org.br/site/article/view/804>
- Matos, P. M., & França, D. X. de. (2023). Racismo e escolarização: Formas e consequências na trajetória escolar de alunos negros. *Revista Contexto & Educação*, 38(120), Artigo e10888, 1-18. <https://doi.org/10.21527/2179-1309.2023.120.10888>
- Morrison, T. (2019). *O olho mais azul* (2ª ed., M. P. Ferreira, Trad.). Companhia das Letras.
- Musatti-Braga, A. P., & Rosa, M. D. (2018). Escutando os subterrâneos da cultura: Racismo e suspeição em uma comunidade escolar. *Revista Psicologia em Estudo*, 23, 1-16. <https://doi.org/10.4025/psicoestud.v23.e37502>
- Perussatto, M. K. (2022). Escola noturna “O exemplo”: Educação e emancipação dos trabalhadores na imprensa negra do pós-abolição. *Revista Brasileira de História da Educação*, 22(1), 1-23. <https://doi.org/10.4025/rbhe.v22.2022.e217>
- Quilomba, G. (2019). *Memórias de plantação: Episódios de racismo cotidiano*. Cobogó.

### Nota sobre autoria

Silvane Lopes Chaves – coleta e análise dos dados, escrita e revisão do texto.

Elizabeth Macedo – análise dos dados, escrita e revisão do texto.

### Disponibilidade de dados

Os dados subjacentes ao texto da pesquisa estão informados no artigo.

### Como citar este artigo

Chaves, S. L., & Macedo, E. (2024). Racismo e reivindicação de reconhecimento na experiência curricular. *Cadernos de Pesquisa*, 54, Artigo e11354. <https://doi.org/10.1590/1980531411354>