

O que é uma escola racialmente justa?

What is a racially fair school?

Qu'est-ce qu'une école racialement juste?

Jorge Felipe Marçal^{[a]*}, Thiago Ranniery^[b]

^[a] Colégio da Aplicação, Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro, Brasil.

^[b] Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro, Brasil.

Resumo

Este artigo discute possibilidades e implicações teóricas de se pensar uma escola racialmente justa. Parte-se de um diálogo com a reconhecida contribuição de Dubet sobre o que é uma escola justa, modificando, contudo, sua questão. Buscamos neste artigo recolocá-la como um problema para a teorização curricular implicada com a descolonização radical do pensamento. Para tanto, cruzamos diferentes intercessores, tais como o pensamento feminista negro de Ferreira da Silva, as formulações de Derrida e as contribuições brasileiras à pesquisa em currículo e diferença. Discutimos a oposição entre meritocracia e medidas compensatórias, os questionamentos em torno da natureza de um projeto educativo “justo” e indagamos o desejo por justiça como uma prática situada e implicada em um dado regime de materialização dos corpos. Argumentamos que responder a esse desejo significa expor a justiça enquanto violência ética. Demonstramos ao longo do artigo que as formulações de justiça frequentemente pressupõem o sujeito liberal autodeterminado, que é parte do mecanismo de operação da racialidade. Nesse cenário, a escola racialmente justa é impossível, porém, na mesma medida, é inadiável.

Palavras-chave: racialidade, descolonização, escola justa, liberalismo

Abstract

This paper discusses the theoretical possibilities and implications of thinking about a racially fair school. This proposal is part of a dialogue with Dubet's acknowledged contribution on what a fair school is, but it modifies his question. We seek to reposition the question as a problem for curricular theorisation, linked to the radical decolonisation of thought. To this end, we traverse various interlocutors, such as Ferreira da Silva's black feminist thought, Derrida's formulations, and Brazilian contributions to research on curriculum and difference. We discuss the opposition between meritocracy and compensatory measures, the question of the nature of a 'fair' educational project, and we examine the desire for justice as a practice situated and implicated in a given regime of the materialisation of bodies. We argue that responding to this desire means exposing justice as ethical violence. Formulations of justice, as the paper shows, often presuppose the self-determined liberal subject as part of the operating mechanism of raciality. In this scenario, a racially fair school is impossible, but equally urgent.

Keywords: raciality, decolonisation, fair school, liberalism

* **Correspondência:** Rua J. J. Seabra, s/n, Lagoa - Rio de Janeiro - RJ, Brasil, 22470-130
Email: jorgefelipengomes@gmail.com; t.ranniery@gmail.com

Résumé

Cet article explore les possibilités et les implications théoriques de concevoir une école racialement juste. Il part d'un dialogue avec la contribution reconnue de Dubet sur ce qu'est une école juste, tout en modifiant sa problématique. Nous cherchons ici à la reformuler comme une question pour la théorisation curriculaire engagée dans une décolonisation radicale de la pensée. Pour ce faire, nous mobilisons différents intermédiaires, tels que la pensée féministe noire de Ferreira da Silva, les formulations de Derrida et les contributions brésiliennes à la recherche sur le curriculum et la différence. Nous discutons de l'opposition entre la méritocratie et les mesures compensatoires, des interrogations autour de la nature d'un projet éducatif "juste" et questionnons le désir de justice comme une pratique située et impliquée dans un certain régime de matérialisation des corps. Nous soutenons que répondre à ce désir signifie exposer la justice en tant que violence éthique. Nous démontrons tout au long de l'article que les conceptions de la justice supposent souvent le sujet libéral autodéterminé, qui fait partie du mécanisme opératoire de la racialité. Dans ce contexte, une école racialement juste est impossible, mais, dans la même mesure, elle est incontournable.

Mots-clés: race, décolonisation, école juste, libéralisme

Introdução

Diferentes reivindicações vêm sendo feitas quanto ao tema da justiça, em especial na sua interseção com as questões vivenciadas nas/pelas escolas. Reconhecendo a existência dessas diferentes respostas, abrimos aqui um diálogo com a sistematização feita por Dubet (2004) e por outras autoras da sociologia da educação e áreas afins (Botler, 2018; Schilling & Angelucci, 2016; Valle, 2013) sobre justiça escolar. Nosso objetivo não é definir precisamente o que é justo. Em perspectiva panorâmica, Dubet expõe que essa avaliação não trata de um conjunto de critérios objetivos adotados de maneira consensual e engloba possibilidades que podem ser conflitantes entre si. Tal como Dubet, pensamos que seja impossível fornecer uma resposta última a essa questão. Entretanto, isso não significa que estejamos dispensados de levar esse exercício a sério.

Parece-nos que inquirir sobre a escola justa (ou sobre a justiça da escola), mesmo que sem resposta definitiva, nos ajuda na também eterna tarefa de repensar o que entendemos por escola e por função social da escola. Mais importante, ao levantar o questionamento sobre a justiça e/da/na escola, já se supõe que essa escola poderia e pode ser outra. Em termos da pesquisa em educação, essa pergunta é interessante, pois nos instiga a rejeitar "um ideal trans-histórico e transcultural de justiça escolar" (Valle, 2013, p. 303). Perguntar por uma escola justa é, sem dúvida, adentrar uma zona de conflito e "é importante refletir sobre a justiça escolar para avaliar o sentido e o alcance das políticas escolares" (Dubet, 2004, p. 540). Mesmo que em um terreno movediço, sem certezas, há algo efetivamente sendo produzido pelo processo de escolarização. O que é esse "algo"? Ou melhor, o que "são" esses "algos", tendo em vista que falar de escola não pode presumir homogeneidade.

Nesse sentido, gostaríamos de investigar neste trabalho, modificando parcialmente a pergunta de Dubet (2004) sobre o que é uma escola justa e ao mesmo tempo permanecendo com ela, o que seria pensar uma escola racialmente justa. Uma escola justa já seria, inevitavelmente, uma escola racialmente justa? De que modo raça e o marcador racial aparecem nas reivindicações sobre justiça escolar? Mais além, a raça pode nos sugerir uma outra forma de se pensar aquilo que chamamos de justiça? Argumentamos pela relevância destas questões, uma vez que há acúmulos no panorama das ciências sociais brasileiras indicando a injustiça

racial e o racismo como estruturante (Almeida, 2019) das relações sociais no Brasil. Autoras como Carneiro (2005) e Gomes (2017) apontam os efeitos perversos do racismo nas desigualdades educacionais brasileiras e o papel estratégico que a educação tem para a agenda dos movimentos antirracistas no país. As restrições no período escravagista e no pós-abolição do acesso à educação por pessoas negras foi central para sua desumanização e negação de direitos sociais e individuais (D'Ávila, 2006).

De igual modo, nós buscamos recolocar a pergunta sobre o que é uma escola racialmente justa como um problema para a teorização curricular implicada com a descolonização radical do pensamento. Esta é uma reivindicação da teorização curricular como uma forma de entrada na discussão de modo que a justiça não seja tomada como óbvia. Para tanto, cruzamos diferentes intercessores, tais como o pensamento feminista negro de Denise Ferreira da Silva (2007; 2014; 2016; 2024), as formulações de Derrida (1990/2010) sobre justiça e as contribuições brasileiras de Macedo (2016), Macedo e Ranniery (2018) e Oliveira (2020) à pesquisa em currículo e diferença. Nesta montagem, nosso argumento demonstra como a questão-título não pode ser respondida sem figurar sua dívida com o arsenal da racialidade e com a formação do sujeito liberal moderno. A aposta no conceito de arsenal da racialidade segue uma perturbadora pergunta de Ferreira da Silva (2014) de “[o]nde fica aquele lugar onde o que não deveria ‘acontecer a ninguém’ acontece todo dia?” (p. 68) e seu argumento sobre como “a racialidade desvenda os limites do aparato de regulação (administração ou governo) do Estado-Nação – no esfacelamento da justiça que expõe a face violenta do Estado” (p. 69).

Enquanto Ferreira da Silva (2014) segue os efeitos desse arsenal para abrir espaço para pensar a violência na teoria política, nós buscamos desdobrar tais formulações em resposta à nossa pergunta-título. Nossa principal contribuição é apontar a pressuposição do sujeito liberal moderno, produto do arsenal da racialidade, em diferentes conceituações teóricas da justiça racial na escola. Além disso, mobilizamos a poética negra feminista para expor os modos de operação da justiça, na esperança de que essa exposição possa abrir novas imagens tanto da relevância da racialidade para o pensamento moderno (no qual se incluem as teorizações educacionais) quanto para reconfigurar a justiça como violência ética.

Para auxiliar essa discussão, dividimos este artigo em quatro seções e considerações finais. Primeiro, argumentamos que a oposição entre meritocracia e medidas compensatórias, embora relevante para a desconstrução da fantasia (ou fantasma) da democracia racial, aponta para uma relação muito direta entre justiça, desigualdades sociais e acesso à escolarização. Na seção seguinte, defendemos que pensar uma escola racialmente justa implica também pensar que “educação” é essa em uma escola justa, outro tema recorrente para os debates sobre negritude, educação e currículo (Araújo & M. Silva, 2022; Marques & W. Silva, 2020; Oliveira, 2020). Posteriormente, indagamos o desejo por justiça como prática situada em um regime de materialização dos corpos – o que passa inevitavelmente pelo arsenal da racialidade (D. Silva, 2007). Por fim, retomamos, inspirados em Derrida (1990/2010), a justiça racial como tarefa impossível, por isso mesmo inadiável.

O racial nas desigualdades: Entre a meritocracia e as medidas compensatórias

Quando falamos de racialidade, em especial em um país que teve seu fundamento social na escravização de pessoas indígenas, africanas e afrobrasileiras, como o Brasil, devemos ter em mente que estamos operando sobre as “feridas da Nação”. Essas feridas estão vivas, constantemente reabertas. Nesse sentido, as políticas de escolarização não podem ser apresentadas numa paisagem chapada – em que os/as cidadãos/ãs sejam representados/as como sujeitos universais “substituíveis” uns pelos outros (Macedo, 2016, 2017). Contudo, Valle (2013) contextualiza que a educação foi pensada na Europa iluminista, por autores como Condorcet, como o terreno para a formação de homens livres. Nessa lógica, a escola seria o espaço onde as desigualdades dela resultantes não seriam dados por “nascença” e sim pelo mérito de indivíduos concebidos jurídica e eticamente como iguais. É importante colocar essas duas perspectivas lado a lado, já que o século XVIII, no qual os alicerces da justiça liberal foram lançados na Europa, é também um século de intensa expansão colonial, escravização e mercantilização de seres humanos que não eram enxergados como “homens livres”, portanto, educáveis (Carneiro, 2005).

Na concepção meritocrática, a justiça escolar não teria a ver com o combate às desigualdades, já que elas deveriam ser decorrentes do mérito de cada um. Não se contesta, nessa concepção, as ideias vigentes à época que justificavam o direito de propriedade sobre outros seres humanos, supostamente nascidos para servir. Logo, desigualdade meritocrática era algo que só poderia surgir entre homens livres. Dubet (2004) também comenta, sobre a manutenção das desigualdades, que

embora a escola meritocrática de massas tenha elevado o nível de escolarização de toda a população e, na França, o número dos que terminam o colegial tenha sido multiplicado por dez nos últimos cinquenta anos, as diferenças entre os grupos não foram sensivelmente reduzidas durante esse mesmo período. (p. 542)

A escola se pretende justa nessa perspectiva porque foi esse projeto que a massificou entre as classes populares (Valle, 2013) e que agora, supostamente, oferece condições para que os/as mais esforçados/as progridam na medida do seu esforço. Ainda assim, ela não seria, segundo Dubet (2004), capaz de endereçar o modo como as desigualdades sociais reforçam desigualdades no próprio processo de escolarização (e vice-versa). Ressaltamos também que, no contexto brasileiro, a universalização da educação básica foi um processo efetivado apenas na segunda metade do século XX e segue com desafios (Freitas & Santos, 2023; Tripodi et al., 2022) principalmente para pessoas negras, indígenas e de comunidades tradicionais (quilombolas, caiçaras, ribeirinhos, apanhadores de flores e outros), que constituem hoje os grupos que mais abandonam a escola no ensino médio, segundo os dados do módulo anual sobre Educação¹ da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) Contínua do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, em 2023. Assim, em vez de tornar a justiça mais alcançável, na verdade a escola meritocrática torna-se uma máquina de invisibilização das injustiças, disfarçadas sob a égide do fracasso individual.

Botler (2018) aponta que, mesmo diante dessas questões, persistem as práticas pautadas em “princípios gerencialistas cujo foco recai na produtividade aferida por métodos quantitativos, para as quais falta certo

¹ <https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=2102068>

bom senso em sua aplicação” (p. 91). Como Schilling e Angelucci (2016) pontuam, assim como Valle (2013), a discussão sobre a escola como parte da engrenagem produtora e naturalizadora de desigualdades sociais já perdura décadas. Citando autores como Bourdieu, Passeron, Apple e Giroux, para ficar com alguns, as autoras demonstram que a justiça meritocrática reforça formas silenciosas ou não de segregação social. Entretanto, para além da lógica reprodutivista das relações sociais de poder, a escola também poderia ser pensada como espaço-tempo de negociação. Nesse contraste, ganha força a percepção de que a justiça diz respeito não só às oportunidades individuais, mas a um sistema de distribuição e reconhecimento que é coletivo.

Nesse sentido, a justiça não estaria atrelada a um sentido igualitário (o mesmo para todos/as), mas equitativo (Tripodi et al., 2022), ou seja, redistributivo na medida das desigualdades existentes. É dessa percepção que surge a discussão sobre medidas compensatórias. Esse contraste entre meritocracia e medidas compensatórias pode ser útil para o nosso contexto de discussão. Enquanto a meritocracia atua naturalizando desigualdades, as medidas compensatórias atuam a partir de uma forma de discriminação positiva, enfrentando de maneira explícita aquilo que se considera injusto, seja violências históricas, seja a marginalização de amplos setores da sociedade que ainda ocorra atualmente (Dubet, 2004). Tal sentido de justiça parece-nos interessante do ponto de vista das discussões étnico-raciais no Brasil, conforme comentamos anteriormente tanto sobre o histórico de formação do país quanto sobre a persistência do racismo, que assume condições estruturais (Almeida, 2019), ou seja, de relações sociais de poder que continuamente produzem e normalizam a subalternidade de povos não-brancos.

As medidas compensatórias, portanto, auxiliam a desmistificar a noção de uma harmonia entre os diferentes grupos raciais que compõem a sociedade brasileira e colocam o racismo como um problema com efeitos coletivos deletérios que precisa ser endereçado por toda a sociedade, inclusive pelo Estado. Elas carregam junto a elas uma noção de justiça que considera as relações sociais atuais injustas, dado que são consolidadas não por uma necessidade de nascença (tese que a justiça meritocrática rejeita), nem por decorrência da competição entre pessoas livres e iguais (tese meritocrática), mas pela incidência de relações de dominação e exploração. É importante frisar que as medidas compensatórias não se opõem necessariamente à existência das desigualdades, mas procuram compensá-las para que se atinja de fato uma sociedade justa. Também cabe pensar a amplitude dessas políticas na medida em que os impactos da desigualdade se dão tanto no acesso às instituições educacionais quanto na permanência.

Heringer (2024), em avaliação das ações afirmativas para o ensino superior no Brasil, descreve que a reserva de vagas para pessoas pretas, pardas, indígenas, com deficiência e de baixa renda teve sucesso na aproximação percentual desses grupos na universidade com sua representação na população. Entretanto, há ainda avanços a serem feitos principalmente no financiamento público a programas de permanência estudantil, na expansão e melhoria das ações afirmativas que já existem também na pós-graduação, e nos concursos públicos para servidores, além da compreensão pelas instituições educacionais de que essas medidas devem ser transversais a seus projetos de gestão e não uma preocupação de setores específicos de assistência social. De todo modo, há a percepção do Estado brasileiro de sua responsabilização quanto a essas questões, endereçadas em consonância com a Constituição Federal de 1988 (Tripodi et al., 2022) em

políticas como o Estatuto da Igualdade Racial (Lei n.º 12.888, 2010) e mais recentemente a Política Nacional de Equidade, Educação para as Relações Étnico-Raciais e Educação Escolar Quilombola (Pneerq; Ministério da Educação, 2024).

O que ambas as concepções, de justiça meritocrática e de medidas compensatórias, podem consentir é sobre o ideal de sociedade liberal (D. Silva, 2016) no qual os mecanismos de mobilidade social estão dados, podendo ser mais ou menos democratizados. Mesmo que haja medidas que estimulem a mobilidade social, nos cabe pensar o que pode significar “educação” em uma escola justa, com que questões prioritárias essa educação está implicada e se ela deve ser a mesma *para todos*. Se, conforme Macedo e Rannieri (2018), esse *para todos*, fortemente presente nas políticas educacionais brasileiras, deriva de uma penetração e difusão dos ideais liberais da Revolução Francesa na constituição da república brasileira, como figurar a justiça racial escolar sem a naturalização das estruturas de pensamento colonial como parte do caminho para o sucesso escolar? Ao mesmo tempo, não podemos também deixar de questionar as implicações do fracasso escolar e de que modo esse fracasso está associado ou parece autorizar a uma série de violências. Seguiremos com essas questões ao longo das próximas seções.

O mínimo comum: O que significa “educar” em uma escola “justa”?

É interessante perguntar não só pela justiça no acesso à escola ou na relação desta com as dinâmicas sociais que lhe seriam “externas”, mas também por aquilo que é feito e produzido nas e pelas escolas. Ao discutir a questão, Dubet (2004) apela para a ideia de “mínimo comum”, em termos do que a escolarização garantiria como mínimo para todos que a completassem. Segundo o autor, essa política é importante para “limitar os efeitos dos sistemas meritocráticos cuja mecânica muitas vezes leva à manutenção ou mesmo acentuação das desigualdades” (p. 547). Tanto a lógica do mínimo comum quanto a das medidas compensatórias não são opostas à meritocracia, mas buscam limitar seus efeitos negligenciadores. Remetem também a ideia de justiça a uma percepção que é coletiva, mesmo quando olhada do ponto de vista de casos particulares. A comunalidade das concepções de justiça envolveria a comunicação efetiva dos acordos comuns e a construção de espaços-tempos onde essa percepção comum de justiça poderia ser discutida e deliberada coletivamente (Botler, 2018; Schilling & Angelucci, 2016). É a falta desses dois fatores que, para as três autoras citadas, torna propícia a ocorrência da indisciplina e/ou de injustiças nas escolas. Do prisma da justiça racial, haveria então a necessidade de um acordo comum sobre práticas antirracistas na escola, bem como a redução das desigualdades entre escolas de maioria branca e de maioria não-branca no Brasil.

Podemos refletir também, na seara do mínimo comum, sobre uma série de demandas colocadas por movimentos negros e indígenas no Brasil acerca da justiça na formulação curricular, para além da correspondência a um ideal único do que seria educar. Tomando a educação como processo político, de disputa e produção de sentidos, esses movimentos têm pressionado nas últimas décadas por uma reflexão acerca do caráter eurocêntrico dos currículos escolares brasileiros (Gomes, 2017). Em contraposição a esse caráter, foram sancionadas nas últimas décadas a Lei n.º 10.639, de 2003, e a Lei n.º 11.645, de 2008,

acompanhadas por diretrizes e pareceres específicos para a educação para as relações étnico-raciais, como parte de um currículo comum da educação básica.

A Lei n.º 10.639 (2003) adiciona à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional a obrigatoriedade do ensino de história e cultura africanas e afrobrasileiras em todo o currículo escolar. Já a Lei n.º 11.645 (2008) complementa a lei anterior, adicionando também a obrigatoriedade do ensino de história e cultura indígenas. Embora à época não tenham sido colocadas com esses termos, ambas as legislações vêm de um histórico de lutas do movimento negro pela descolonização dos currículos escolares (Gomes, 2021), compreendendo que o processo de exclusão racial se dá não só nas desigualdades econômicas entre pessoas brancas e não-brancas, mas também pela exclusão das contribuições destes povos para o processo educacional de todos/as. Desse modo, não bastaria haver um processo mais justo de acesso e permanência nos espaços educacionais, mas também a desconstrução de paradigmas eurocêntricos e reconstrução a partir dessas contribuições historicamente apagadas (Carneiro, 2005).

Ao se debruçarem sobre o processo educacional e sobre o conhecimento escolar como atravessados por injustiças sociais em sua constituição, os movimentos negros e indígenas colocam a educação não só como instrumento contra as injustiças externas à escola, mas como um direito fundamental que pode ser, ele mesmo, alijado por um processo de embranquecimento dos currículos.

As denúncias e demandas do Movimento Negro demonstravam que a ausência de práticas pedagógicas voltadas para a educação das relações étnico-raciais e o silenciamento diante das situações de discriminação que envolvem as crianças negras tornam o ambiente escolar hostil e excludente. (Marques & W. Silva, 2020, p. 75)

A busca por uma escola racialmente justa não poderia, portanto, reduzir-se a finalidades externas ao processo de escolarização, mas também à “escola em si”, ao cerne dos conhecimentos curriculares, para além de compensar desigualdades econômicas e/ou raciais. No entanto, essa oposição entre o conhecimento em si – capaz de fazer justiça na escola, diminuindo desigualdades – e o conhecimento para fazer algo – lido nas teorias educacionais críticas no espaço acadêmico, como um avatar técnico liberal –, na verdade, já foi problematizada no campo curricular brasileiro. Macedo (2016) argumenta que essa disputa naturaliza a ideia de currículo como controle para, enfim, ao comentar sobre justiça e democracia, afirmar que não acredita que “se possa dizer de antemão o que é uma ou outra sem destruí-las. Em suma, prezamos justiça e democracia, mas não queremos tratá-las como ideias reguladoras” (p. 84). Schilling e Angelucci (2016) também alertam que a democracia não é apenas a possibilidade de um consenso deliberado pela maioria, mas a possibilidade de lidar com o dissenso de forma não violenta.

É importante ressaltar como, tanto na versão meritocrática, quanto na de medidas compensatórias e de mínimo comum, o sujeito liberal é requerido. A garantia de justiça está atrelada à regulação social via decisão de um coletivo formado por sujeitos livres. Nesse quadro, a busca por uma escola racialmente justa dependeria de uma dinâmica em que sujeitos racializados possam aparecer na cena pública como livres e em condições de deliberação sobre o processo de representação social. Entretanto, é necessário pensar a distribuição diferencial dessa condição de deliberação, que não está dada historicamente e pode repetir a paisagem social chapada da perspectiva meritocrática. Uma definição estreita de justiça racial poderia se

tornar um ideal regulatório que visa controlar a escola, mais do que se engajar com o que ela vem produzindo e com o processo de negociação do marcador racial nas práticas escolares. É relevante para o exercício da justiça estarmos alertas quanto à impossibilidade de “que podemos produzir uma política totalmente inclusiva, capaz de superar todo e qualquer antagonismo” (Macedo, 2016, p. 63). Reconhecemos que há, em funcionamento, uma bricolagem de concepções de justiça racial escolar, que muitas vezes coexistem de maneiras não totalmente previstas.

A implicação da escola: De que modo ela torna possível uma certa materialização dos corpos marginalizados?

Trazemos para esta seção um diálogo com Ferreira da Silva (2007) sobre sua noção de arsenal da racialidade. Seguindo a autora, as perspectivas sociológicas sobre o processo de racialização que o consideram como “desumanização”, um véu que recobre a humanidade verdadeira dos povos subalternizados pela dominação europeia, repetem os mecanismos de poder da própria racialidade. Isso porque, para ela, a ideia de um humano autodeterminado, cuja consciência é fruto de uma força inerente e não de sua afetabilidade por forças externas, é um dispositivo histórico construído pelo pensamento ocidental, em especial durante o período colonial nos séculos XVI a XIX, nos quais se consolidaram grande parte dos ideais de liberdade. Tal dispositivo, não sendo mera constatação de que todos os humanos são igualmente livres, ajudou a constituir os “outros” da Europa como “recursos” espaciais para o desenvolvimento da História (branco-europeia). Não por esses outros terem características “inerentes” que indicassem sua possibilidade de subalternização pelos europeus, mas porque só poderiam aparecer na cena colonial como “outros” sobre os quais o sujeito autodeterminado pode deliberar. Esse processo é chamado pela autora de arsenal da racialidade.

Neste argumento, o racial não é lido como um arquétipo social construído sobre características físicas bem definidas, mas como um mecanismo de autoridade jurídico-econômica que salvaguarda os princípios de liberdade e de propriedade.

Retomando versões clássicas do texto liberal, tais como as de Thomas Hobbes e de John Locke, eles baseiam suas descrições da ordem jurídica moderna em si na necessidade de proteger a liberdade individual (corpo e propriedade) racional e interessada em si mesma, sempre sob ameaça de violência (roubo, escravização, ou morte) por outros indivíduos interessados em si mesmos. (D. Silva, 2016, p. 187)

Qual é a relevância desta problematização para pensarmos uma escola racialmente justa? Primeiro, cabe retomar o questionamento feito por Dubet (2004) acerca das implicações do processo de escolarização para o tecido social. Antes de saber “quem” está sendo subjugado/a a violências históricas, somos levados indagar que tipo de sistema político alimenta tal violência e como ele se mantém apesar de seus efeitos reconhecidamente nocivos ou injustos. Não seria uma questão de justiça perguntarmos por outra forma de implicação entre escola e hierarquia social? Nessa linha, um sistema educacional “menos preocupado com a produção de uma elite fechada, seria provavelmente menos injusto porque suas próprias injustiças teriam menos consequências sobre o destino dos indivíduos” (p. 551). Dito de outra maneira, a questão não seria

definir um ideal homogêneo de justiça, mas pensar os efeitos daquilo que se considera justo; a que processos sociais esse ideal responde e quais ele invisibiliza.

Traçando um diálogo arriscado entre Dubet e Ferreira da Silva, pensar uma escola racialmente justa não nos leva a tomá-la nem inteiramente como instrumento para alguma coisa, nem como uma forma ideal ensimesmada, mas como uma prática situada que constantemente reedita a violência racial como “mal necessário”, portanto “justo”. Justamente por ser a racialização um dispositivo histórico (Carneiro, 2005), a racialidade nunca rompe totalmente com os regimes de segregação que ela (re)edita, mantendo uma relação de constante tensão material e discursiva com eles. O extermínio da juventude negra no Brasil (D. Silva, 2014), por exemplo, só pode continuar funcionando a partir da atualização de ansiedades raciais que relacionam a figura do/a negro/a à violência urbana, ao fracasso diante do modelo de família nuclear branca e à impossibilidade de constituição de relações sociais saudáveis (D. Silva, 2024). Na verdade, esse discurso, embora pretensamente crítico aos efeitos do racismo, imputa a inadequação como “causa” do fracasso de meninos/as negros/as na escola (Freitas & Santos, 2023). É desse círculo vicioso, no qual o/a negro/a aparece como elemento patológico que causa a ausência de referências positivas na mentalidade branca e, por consequência, reforça o racismo, que Ferreira da Silva (2024) nos convida a escapar.

Ao falar de patologia, não estamos falando de uma patologia biológica, já que o discurso biológico da divisão racial em humanos foi há muitas décadas refutado cientificamente. A questão é que, mesmo considerando a violência do racismo a partir do ideal liberal, tenta-se explicar o fracasso escolar de pessoas negras, assim como em outras esferas institucionais, a partir de sua “inadequação” ao ideal de sujeito liberal ocidental. A explicação patológica apaga a implicação entre a estrutura de formação do sujeito liberal (escola) e a violência colonial e racial. Ela transforma a educação antirracista num problema de orientação epistemológica da justiça escolar, já que as razões para pessoas negras sofrerem evasão estariam “fora” dos muros da escola. Mesmo que haja uma implicação, ela só pode ser da ordem de uma “representação positiva” da negritude nos conhecimentos escolares. Não se trata de dizer que os esforços de medidas compensatórias e por um mínimo comum sejam opostos às nossas formulações, mas que deveríamos pensar ferramentas que tornem a patologização eticamente intolerável e que enfatizem a rede de suporte que as escolas podem ser e em alguns casos já são para as vidas de pessoas negras no Sul global (Oliveira, 2020).

Tomar o arsenal da racialidade como eixo para pensar uma escola racialmente justa, portanto, envolve um movimento duplo. Primeiro, pensar no modo como a escola funciona, a partir da produção de linguagem, de corpos, do próprio fracasso escolar, portanto, também do “fracasso” civilizatório de determinados grupos sociais que se tornam, assim, sujeitos a formas de violência “justificadas” pela sua inadequação, tais como o desemprego, a falta de moradia digna e a violência policial. Pensar em uma escola racialmente justa, nesse contexto, envolve pôr em suspensão esses mecanismos de racialização, nem como justos, nem como necessários (Oliveira, 2020). Em segundo lugar, a escola racialmente justa não pode ser um projeto hermético, sob pena de tomar a justiça como um ideal regulatório, uma espécie de necessidade separada, para não dizer purificada, das relações de poder que lhe inspiram e como algo externo, revelador, capaz de gerar a autodeterminação. Tanto na justiça meritocrática quanto nas medidas compensatórias e

no mínimo comum, justo mesmo seria “tornar-se sujeito”, capaz de gerenciar a própria vida. Em um contexto como Oliveira aponta, de jovens negros/as sendo assassinados/as por aparatos de Estado ao longo de suas trajetórias escolares no Brasil, esse pressuposto de autogerenciamento é, na verdade, uma não-implicação com o problema. Nesse cenário, sem pretender esgotar essas questões, nos cabe interrogar o próprio desejo de justiça. Afinal, seja qual for a justiça desejada, ela enseja uma valoração moral em torno do que a escola deve ser. Deveríamos então declarar a justiça enquanto projeto impossível? O que o desejo de justiça faz? Talvez essa seja a questão ética com a qual devemos permanecer.

Sobre o desejo de justiça

A priori, o desejo de justiça escolar é indiscutível. (Dubet, 2004)

A sensação ao ler Ferreira da Silva (2024) é de que, talvez, a indagação aos modos comuns de se conceber justiça racial na escola seja paralisante. Enveredar pelo caminho indicado por ela pode parecer tortuoso, mas é precisamente por esse motivo que a mantemos conosco. Se a escola racialmente justa não aponta para uma resolução libertadora e transparente, como formular a indignação que aperta o peito toda vez que nos deparamos com uma situação que nos faz sentir o remoer de nossas entranhas diante da dor da discriminação, das desigualdades e do genocídio? Como tomar a indignação diante da perda de estudantes, seja pela evasão ou pela morte (Oliveira, 2020) para mobilizações políticas capazes de fazer frente ao extermínio racial em curso? Nossa aposta é de que, embora uma escola racialmente justa como ideal regulatório seja impossível, pois isso só seria possível a partir da obliteração da diferença e da recorrência a uma noção transcendente de justiça (Derrida, 1990/2010; Lopes & Borges, 2015), ela ainda assim é desejável. Diríamos, além de desejável, inadiável. A ideia de impossibilidade “remete à contingência que torna os eventos possíveis, mas não necessários e obrigatórios” (Lopes & Borges, 2015, p. 498).

É principalmente por isso que nos engajamos com a justiça. Em vez de tirar um peso dos nossos ombros e colocá-lo sobre alguma lei transcendental e reconhecível por todos/as, que poderia no máximo ser bem comunicada ou deliberada para evitar a indisciplina, defendemos a importância da implicação. Em tempos de violência liberal contínua, nos quais o argumento da “necessidade de ajuste fiscal” precariza o financiamento à educação pública e o compromisso do Estado brasileiro com políticas públicas transversais de combate ao racismo (Heringer, 2024), afirmar a responsabilização e a implicação é ainda mais importante. É apenas “diante” do problema, diante do impasse, sem que possamos recorrer a qualquer solo estável, que a justiça racial pode ser considerada e, ainda assim, sem qualquer perspectiva de totalização. Indagamos, portanto, a justiça enquanto violência ética. Quando relacionamos justiça e violência, queremos falar menos da justiça da violência e mais da violência da justiça.

Segundo Derrida (1990/2010), um sistema justo só pode sê-lo se é capaz de se materializar nas relações sociais, de ser garantido contra aquilo que se considera injusto. “A necessidade da força está pois implicada no justo da justiça” (pp. 18–19). É a isso que nos remetemos quando, no fechamento da seção anterior, pensamos na violência moral da justiça. Primeiro porque, para se fazer valer, essa justiça precisa ser

predominante, executável. E ela o faz não por um fundamento que lhe seja anterior, mas como uma força instituinte, mesmo que essa força esteja legitimada democraticamente (Botler, 2018). No caso da justiça racial, embora possamos fundamentar todos os nossos desejos por diferentes formas de justiça ou por uma bricolagem delas, fato é que a justiça é estranha a qualquer fundacionismo ou antifundacionismo (Derrida, 1990/2010). A tensão de qualquer justiça é entre seu poder instituinte e a contestação de sua legitimidade moral. Daí a proliferação de possibilidades não necessariamente congruentes para uma escola racialmente justa: não há um fundamento último no qual possamos nos apoiar.

É possível pensar a justiça racial em imagens além dos ideais do sujeito liberal. Quando nos remetemos, por exemplo, à imagem da carta da Justiça no tarô de Waite-Smith², uma figura feminina nos aguarda sentada, em posição de autoridade, com uma balança e uma espada em mãos. Embora frequentemente essa carta seja lida em termos de “ajustamentos” necessários na conduta do/a consulente, ou seja, de um reequilíbrio em nossas vidas, não podemos deixar de destacar que a espada é um instrumento de corte, penetração, violência. Afastados de uma leitura que classificaria esta carta como aquela que “faz justiça a serviço de alguém”, queremos pensar a própria justiça como corte: não apenas um ato de ajustamento, mas sim um ato criativo capaz de instaurar certa forma de existir no mundo. É o que faz, por exemplo, Haddock-Lobo (2020) ao se remeter à figura de Maria Navalha³ e explorar o que chama de filosofia popular brasileira. Esta outra figura feminina anda com uma navalha debaixo das suas roupas – e pode usar tanto saias quanto calças. Para além do bem e do mal, aqui, “a navalha é tanto a arma de luta que só é acionada em última instância (...), mas também a operadora do renascimento” (p. 18). Como sugere o autor, o objeto do corte é o pensamento e o corte da navalha é uma operação de desconceituação do “que se pretende ereto” (p. 24).

Para dialogar com outras referências de matrizes africanas muito presentes no Brasil, é também nos orixás Xangô e Ogum que encontramos instrumentos de corte: a espada para Ogum, o orixá guerreiro, civilizador; o oxê (machado duplo) para Xangô, o orixá rei, patrono da justiça. O culto aos orixás não pressupõe uma moralidade única, mas uma relação dinâmica entre diferentes forças da natureza cujos conflitos e reequilíbrios constam nos mitos (itans) de sua vida terrena. Ogum e Xangô, na mesma medida de seus valores civilizacionais de coesão social (capacidade criadora), simbolizam também a possibilidade do corte. O que destacamos, aqui, é que os termos e significados introduzidos pela força do corte, nessas matrizes, servem justamente para des/pensar não sobre a justiça ou injustiça da violência, mas sobre a própria violência ética da justiça. Ética porque, ao situarmos seu caráter violento, podemos compreender essa violência primordial como ato vinculativo: o corte para essas matrizes não é a eliminação do outro, mas a incorporação de sua força. Se não é possível existir justiça sem violência, que possamos nutrir uma relação de tensão (vínculo) com seus efeitos e seus limites.

² O tarô é uma prática oracular feita a partir de um jogo bem definido de cartas que carregam, cada uma, um simbolismo. Há diferentes versões do tarô, sendo uma delas o tarô de Waite-Smith, desenvolvida no século XX.

³ Entidade feminina cultuada em religiões brasileiras de matriz africana, pertencente à linha dos espíritos “malandros” que habitam as ruas e a vida boêmia de grandes centros urbanos.

É essa capacidade de produzir cortes que escapam aos instrumentos de significação e capturas existentes que está em jogo quando nos perguntamos sobre uma escola racialmente justa. Quando prestamos atenção a essas práticas de justiça selvagem, para torcer ligeiramente o termo cunhado por Jean Tible (2022), nós nos deparamos com um compromisso radical com a existência daqueles/as que não são ninguém (D. Silva, 2014). Talvez seja essa a tarefa mais difícil que esse desejo e esse corte nos lembram: a composição da justiça racial na/da/com a escola exige, quando não só existe, na medida em que problematiza a atualização da arquitetura política liberal carregada na barriga dos projetos de justiça.

Considerações finais

Percebemos ao longo deste artigo como as demandas por uma escola racialmente justa vêm sendo significadas: em termos de meritocracia (resolução do problema racial através do mérito como medida de humanidade comum); de medidas compensatórias (marcador social de desigualdades a serem remediadas); de articulação por um mínimo comum (educação antirracista e descolonização curricular como forma de enfrentamento ao eurocentrismo); de materialização dos corpos racializados na escola (suporte às vidas negras contra o extermínio). Nas três primeiras figurações, a justiça aparece como horizonte de mais liberdade. Nossa tentativa, aqui, foi de expor o funcionamento da liberdade como ideal regulatório, que guarda relação profunda com os mecanismos de racialização que tornaram possível seu aparecimento. Em vez dela, pensamos na violência ética da justiça como forma de manter uma relação de constante implicação com qualquer política que pretenda endereçar as questões raciais na educação.

Retomando nossas questões iniciais, não acreditamos ser possível uma reivindicação de justiça escolar que não leve em consideração a raça, seja como desigualdades históricas, seja como racialidade na produção do sujeito moderno. Isso vale não só quando pensamos as questões de representação de povos não-brancos na escola, mas também do “sucesso escolar” de pessoas brancas. O “fracasso” não é uma deformidade no sistema de justiça escolar, mas sim um mecanismo de legitimação de certos modos de existência no mundo. É produzido, em vez de constatado. A escola racialmente justa não é um tipo de escola específica, mas o olhar para os efeitos racialmente implicados de qualquer definição corrente de justiça e do que as escolas podem fazer, não sendo possível a sua não implicação.

Agradecimentos: À Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Financiamento: Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (FAPERJ) pelo financiamento ao Laboratório de Estudos Queers em Educação (LEQUE).

Referências bibliográficas

Almeida, Sílvia Luiz (2019). *Racismo estrutural*. Pólen.

Araújo, Danielle P., & Silva, Marcos Antonio B. (2022). Universidade e antirracismo: Resistências na produção de conhecimento e políticas públicas num espaço branco. *Cadernos Is-Up*, 2, 8–11.

<http://dx.doi.org/10.21747/2975-8033/cad2a1>

- Botler, Alice M. H. (2018). Gestão escolar para uma escola mais justa. *Educar em Revista*, 34(68), 89–105. <http://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.57217>
- Carneiro, Aparecida S. (2005). *A construção do outro como não-ser como fundamento do ser* [Tese de doutoramento, Universidade de S. Paulo]. Repositório da Produção USP. <https://repositorio.usp.br/item/001465832>
- D'Ávila, Jerry (2006). *Diploma de brancura: Política social e racial no Brasil – 1917–1945*. UNESP.
- Derrida, Jacques (2010). *Força de lei: O fundamento místico da autoridade* (Leyla Perrone-Moisés, Trad.). WMF Martins Fontes. (Trabalho original publicado em 1990)
- Dubet, François (2004). O que é uma escola justa? *Cadernos de Pesquisa*, 34(123), 539–555. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742004000300002>
- Freitas, Gabriel R., & Santos, Deivid A. (2023). Desigualdades educacionais: Discutindo o fracasso escolar de estudantes negros. *Educação em Foco*, 26(49). <http://dx.doi.org/10.36704/eef.v26i49.6929>
- Gomes, Nilma L. (2017). *O movimento negro educador: Saberes construídos na luta por emancipação*. Vozes.
- Gomes, Nilma L. (2021). O combate ao racismo e a descolonização das práticas educativas e acadêmicas. *Revista De Filosofia Aurora*, 33(59), 435–454. <https://doi.org/10.7213/1980-5934.33.059.DS06>
- Haddock-Lobo, Rafael (2020). Maria Navalha e a filosofia popular brasileira: “Um “trabalho” de campo. *Revista Calundu*, 4(2), 21. <https://doi.org/10.26512/revistacalundu.v4i2.34990>
- Heringer, Rosana (2024). Affirmative action policies in higher education in Brazil: Outcomes and future challenges. *Social Sciences*, 13(3), 132. <http://dx.doi.org/10.3390/socsci13030132>
- Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm
- Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 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”. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm
- Lei nº 12.888, de 20 de julho de 2010. Dispõe sobre o Estatuto de Igualdade Racial. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20072010/2010/lei/l12288.htm
- Lopes, Alice C., & Borges, Veronica (2015). Formação docente, um projeto impossível. *Cadernos de Pesquisa*, 45(157), 486–507. <https://doi.org/10.1590/198053143065>
- Macedo, Elizabeth (2016). Base Nacional Curricular Comum: A falsa oposição entre conhecimento para fazer algo e conhecimento em si. *Educação em Revista*, 32(2), 45–67. <https://doi.org/10.1590/0102-4698153052>
- Macedo, Elizabeth (2017). Mas a escola não tem que ensinar? Conhecimento, reconhecimento e alteridade na teoria do currículo. *Currículo sem Fronteiras*, 17, 539–554. <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol17iss3articles/macedo.pdf>

- Macedo, Elizabeth, & Ranniery, Thiago (2018). Políticas públicas de currículo: Diferença e a ideia de público. *Currículo sem Fronteiras*, 18(3), 739–759.
- Marques, Eugenia P., & Silva, Wilker S. (2020). Os desafios epistemológicos e práticos para o enfrentamento do racismo no contexto escolar. *Revista Práxis Educacional*, 16(39), 72–90.
<https://doi.org/10.22481/praxisedu.v16i39.6360>
- Ministério da Educação. (2024). Portaria nº 470/2024. Institui a Política Nacional de Equidade, Educação para as Relações Étnico-Raciais e Educação Escolar Quilombola. <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-470-de-14-de-maio-de-2024-559544343>
- Oliveira, Iris V. (2020). Tem dendê na Base? Vidas negras e o Currículo Bahia. *Série-Estudos - Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da Ucdb*, 25(55), 181–202.
<http://dx.doi.org/10.20435/serie-estudos.v0i0.1467>
- Schilling, Flávia, & Angelucci, Carla B. (2016). Conflitos, violências, injustiças na escola? Caminhos possíveis para uma escola justa. *Cadernos de Pesquisa*, 46(161), 694–715.
<http://dx.doi.org/10.1590/198053143675>
- Silva, Denise F. (2007). *Toward a global idea of race*. University of Minnesota Press.
- Silva, Denise F. (2014). Ninguém: Direito, racialidade e violência. *Meritum*, 9(1), 67–117.
<https://doi.org/10.46560/meritum.v9i1.2492>
- Silva, Denise F. (2016). The racial limits of social justice: The ruse of equality of opportunity and the global affirmative action mandate. *Critical Ethnic Studies*, 2(2), 184–209.
<https://doi.org/10.5749/jcritethnstud.2.2.0184>
- Silva, Denise F. (2024). *A dívida impagável: Uma crítica feminista, racial e anticolonial do capitalismo*. Zahar.
- Tible, Jean (2022). *Política selvagem*. GLAC.
- Tripodi, Zara F., Delgado, Victor M., & Januário, Eduardo (2022). Ação afirmativa na educação básica: Subsídios à medida de equidade do FUNDEB. *Educação & Sociedade*, 43(e254823).
http://dx.doi.org/10.1590/es.254823_pt
- Valle, Ione R. (2013). Uma escola justa contra o sistema de multiplicação das desigualdades sociais. *Educar em Revista*, 48, 289–307.