

**Depois da escola? Somos recrutas da modernidade? Um posfácio a
Against School [Contra a escola]***

After school? Are we conscripts of modernity?; a postscript to *Against School*

**¿Después de la escuela? ¿Somos reclutas de la modernidad? Un posfacio a
Against School [Contra la escuela]**

Stephen J. Ball**

 <http://orcid.org/0000-0001-7446-4201>

Resumo: Este artigo é apresentado como um posfácio aos argumentos apresentados no livro *Against School* [Contra a escola] e como um movimento para além deles. O livro desmonta a lógica carcerária e a arquitetura excludente da escolarização moderna e propõe uma educação “diferente”. Este posfácio conecta a “infraestrutura epistemológica” da escola a processos mais abrangentes de *extrativismo* e ao desenvolvimento do capitalismo moderno nas estruturas globais do colonialismo europeu e da degradação ambiental. Ele vai além do tropo da reversão e da recusa em direção a uma crítica pós-humana mais abertamente contestada. A noção de Sylvia Wynter de *gêneros do homem*, que enquadra a escola como um aparato sociogênico, serve para destacar a ontologia histórica da escola, situando-a na *longue durée* das epistemologias imperiais do humanismo liberal. Argumenta-se que a escolarização está profundamente imbricada, geofísica e ideologicamente, na emergência climática e nas injustiças climáticas. Um “futuro diferente” é discutido.

Palavras-chave: Antropoceno. Mudança climática. Colonialismo. Currículo. Violência ambiental.

Abstract: This article is offered as a postscript to and move beyond the arguments presented in the book *Against School*. That book dismantles the carceral logic and exclusionary architecture of modern schooling and proposes a ‘different’ education. This postscript connects the school’s ‘epistemological infrastructure’ to broader processes of *extractivism* and the development of modern capitalism within the global structures of European colonialism and environmental degradation. It moves beyond the trope of reversal and refusal to a more overtly contested posthuman critique. Sylvia Wynter’s notion of *genres of man*, framing the school

* Scott (2004) toma emprestada de Asad a noção de recrutas, por sua vez derivada de Foucault, para descrever a forma como a noção de progresso foi instilada no mundo não europeu por meio de discursos jurídicos e administrativos. Retomo aqui o termo para me referir às maneiras pelas quais as ciências sociais ocidentais foram/são recrutadas para as práticas do Iluminismo e do progresso e as habitam irrefletidamente.

** Institute of Education, University College London, 20 Bedford Way, London WC1H 0AL, UK. E-mail: <stephen.ball@ucl.ac.uk>. Artigo publicado no *Journal of Education Policy* (2026) no formato *Open Access*. Título original: *After school? Are we conscripts of modernity?; a postscript to Against School* (<https://doi.org/10.1080/02680939.2026.2663871>) A tradução e publicação foi autorizada pelo autor em 12 de agosto de 2026. Tradução de Silvana Prado. Revisão técnica de Janete Bridon e Jefferson Mainardes (Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa – PPGE-UEPG).

as a sociogenic apparatus, serves to highlight the historical ontology of the school, placing it within the *longue durée* of imperial epistemologies of liberal humanism. The claim is that schooling is deeply imbricated, geophysically and ideologically in the climate emergency and climate injustices. A ‘different’ future is discussed.
Keywords: Anthropocene. Climate change. Colonialism. Curriculum. Environmental violence.

Resumen: Este artículo se presenta como un posfácio a los argumentos expuestos en el libro *Against School* [Contra la escuela] y como un paso más allá de ellos. Dicha obra dismantela la lógica carcelaria y la arquitectura excluyente de la escolarización moderna y propone una educación “diferente”. Este posfácio conecta la “infraestructura epistemológica” de la escuela con procesos más amplios de extractivismo y del desarrollo del capitalismo moderno dentro de las estructuras globales del colonialismo europeo y la degradación ambiental. Va más allá del tropo de la reversión y el rechazo hacia una crítica poshumana más abiertamente controvertida. La noción de Sylvia Wynter de los *géneros del hombre*, que enmarca la escuela como un aparato sociogénico, sirve para resaltar la ontología histórica de la escuela, situándola en la *longue durée* de las epistemologías imperiales del humanismo liberal. Se argumenta que la escolarización está profundamente imbricada, geofísica e ideológicamente, en la emergencia climática y las injusticias climáticas. Se aborda un “futuro diferente”.

Palabras clave: Antropoceno. Cambio climático. Colonialismo. Currículo. Violencia ambiental.

Histórico do artigo original

Recebido em 11 de agosto de 2025

Aceito em 16 de abril de 2026.

Introdução

Os argumentos esboçados a seguir constituem uma série de tentativas de alteração e de elaboração de alguns dos argumentos-chave apresentados em um livro recente – *Against School* [Contra a escola] (Ball & Colett-Sabe, 2025). Eles se baseiam em uma interarticulação entre humanismo, colonização, escola e emergência climática, bem como na cumplicidade da escolarização na interação entre humanismo, ontologia e extração. Além de me apoiar em Foucault, recorro a um conjunto de escritos relacionados à geografia pós-colonial, aos estudos do Antropoceno, à cosmopolítica e aos estudos revisionistas dos direitos humanos.¹ Parto da posição de que:

O humano, como uma ontologia biológica e culturalmente operante, denota um sujeito fenotípico preferencial e um modo de vida institucionalizado (a saber, o capitalismo racial . . .).² (Yusoff, 2021, p. 672)

Dadas as limitações de espaço e a abrangência do dispositivo teórico que percorro aqui, alguns dos debates e críticas específicos e detalhados associados aos conceitos empregados são contornados ou tratados de maneira excessivamente breve. São questões às quais pretendo retornar ou que já discuti em outros trabalhos (Ball, 2025a, 2025b, 2026). O que ofereço aqui é um conjunto de pontos de partida que ainda precisam ser mais bem desenvolvidos. Acima de tudo, escrevo aqui “para mudar a mim mesmo e não pensar a mesma coisa que antes” (Foucault, 1991, p. 24). As seções que se seguem são uma série de respostas inter-relacionadas a posições adotadas (ou

¹ Reconheço que isso cria problemas – transições abruptas, apropriações superficiais, falta de exemplificações e algumas definições inadequadas. Entretanto, o que estou tentando fazer é apresentar o esboço inicial de um dispositivo teórico sem um ponto de vista teórico preconcebido, cujo escopo e complexidade são necessários para começar a abordar as questões em pauta. Ele ainda precisará ser mais bem desenvolvido.

² Os debates em torno do termo “capitalismo racial” identificam várias dificuldades em sua definição. Aqui, entendo seu significado como “uma economia política na qual o colonialismo é central, e não contingente” (Bhambra & Holmwood, 2023, p. 172). Gurinder e Holmwood prosseguem afirmando que esses “processos necessariamente incidem sobre o que, de outro modo, é visto como a formação de classe doméstica das sociedades nacionais na Europa e na América do Norte” (Bhambra & Holmwood, 2023, p. 170) e produzem variações nacionais na forma de capitalismo em ação.

pressupostas) em *Against School*. O livro defende a necessidade de separar “educação” de escolarização e questiona que tipo de educação é relevante e necessária agora, no mundo complexo, difícil e perigoso em que vivemos[#]. Um mundo de crise política criado pelo entrelaçamento e pelas inter-relações entre neoliberalismo, colonialismo e crise climática – a *ética da extinção* (ver Ball, 2025b). O livro não trata de ajustes, melhorias ou reformas – trata-se de remover os detritos da escola e usar o espaço criado para discutir e pôr em prática ideias para fazer educação de modo diferente. Vejo a escolarização como um espaço predeterminado e a educação como um campo aberto de possibilidades. Essa exegese não se apoia em um conjunto de afirmações empíricas sobre esta ou aquela escola, mas, sim, em uma crítica epistemológica da ideia de escola. A escola, como um nó em uma rede de instituições “intoleráveis” – parte do arquipélago carcerário da sociedade *moderna* –, é irredimível e irreparável. Ela está atolada no projeto industrial moderno baseado no *extrativismo* e subjugada à busca política do crescimento econômico. No entanto, agora, ela se depara com seus limites. A poluição, a mudança climática, a extinção de espécies vegetais e animais e a deterioração das condições de vida são “efeitos colaterais” da dominação racional, científica e financeira da natureza (ver Ball, 2025b). Esses “efeitos colaterais” afetam a todos nós – mas de maneiras diferentes. Tudo isso está profundamente enraizado no currículo da escola moderna. A questão é que a escola é um bloqueio, um obstáculo, uma inibição ao “desaprendizado”. Ela é uma instituição e um conjunto de práticas para a produção de sujeitos *não sustentáveis* – ao fazê-lo, ela perpetua uma forma particular de humanidade para alguns e desumaniza outros, ao mesmo tempo que é promovida como um benefício para os alunos “em geral”. Isso contribui para encobrir suas violências.

A escola funciona em um contexto global e ambiental e em relação ao seu papel no fomento “das materialidades do sujeito humano liberal . . . [isto é] uma posição de sujeito liberal (branco), invisível e indivisível, agindo na curadoria de geografias racializadas de preocupação, prática e futuro ambiental” (Yusoff, 2021, p. 666; ver também Ball, 2026). A escola “de então” e de agora é uma instituição imperial/colonial, parte da práxis, do espírito e da mentalidade do capitalismo colonial – tanto “em casa” quanto “no exterior” e tanto em sua forma (categorização e normalização institucional) como em seu conteúdo (currículo e subjetividade). Ou seja, “o papel histórico da educação e da formação no apoio ao desenvolvimento insustentável” (Tickly, 2020, p. 5). E “agora”, na sobrevida do colonialismo, nós encontramos a escola, dia após dia, “interpelando eticamente um sujeito humanista que é a práxis da extinção” (Yusoff, 2021, p. 666). Em relação a isso, precisamos pensar urgentemente sobre como “as configurações sociais e políticas da subjetividade têm sido pensadas e experienciadas em relação à Terra” (p. 667) e problematizar e desestabilizar tanto o trabalho de *formação de sujeitos* quanto o de *formação da Terra* realizado pela escolarização (ver abaixo) – o *currículo da extração*. A escola é um local-chave na articulação e na efetivação desse currículo especificamente e, de modo mais geral, da infraestrutura epistemológica do projeto do Iluminismo. A determinação e a exploração de corpos e da natureza – tanto as divisões racializadas que sustentam a humanidade quanto a implicação da humanidade na mudança climática – são consideradas normais e invisíveis e são apenas brevemente vislumbradas em notícias sobre enchentes, incêndios e fome nas aulas de educação sobre mudança climática. Essa inscrição epistêmica está condicionando estruturas de pensamento (exploração, desperdício e excesso) e ramificando o geológico dos modos de produção colonialistas – a ecologia e a política do que Stanziani (2026) chama de *capital terrestre*.

Baseio-me nos trabalhos de Yusoff, Wynter, Scott, Odysseos e outros e reemprego a noção

[#] A respeito das críticas de Ball à escola, ver o artigo “Contra a escola: uma crítica epistemológica”, de Stephen J. Ball e Jordi Collet-Sabé, publicado na Revista Educação Unisinos, v. 30, 2026.
DOI: <https://doi.org/10.4013/edu.2026.301.04>. Ver também o levantamento das publicações de Stephen J. Ball em Português: DOI: <https://doi.org/10.5212/retepe.v.11.26033.008>.

de Yusoff de “paradigma da extração”. Ela diz: “O inumano nomeia o paradigma da extração que domina a forma de existência no Antropoceno’ (Yusoff, 2021, p. 671), por meio da normalização e da naturalização, como formula Gillborn (2024, p. 227). O Antropoceno não começou apenas com o carvão e o petróleo, mas com o modernismo, o colonialismo e a lógica externa do capitalismo. A Revolução Industrial foi construída sobre a escravidão. Ao explorar isso, pretendo ir “depois da escola” em ambos os sentidos da expressão (Odysseos, 2024). No espaço disponível, enfatizo o governo doméstico mais do que o colonial, não para desviar a atenção deste ou minimizá-lo, mas para preencher parte da história da relação entre os dois e ilustrar a generalidade desse modo epistemológico e ontológico de governar. No entanto, não estou sugerindo aqui uma simples oposição binária. O doméstico é parte integrante do colonial. O doméstico não é simplesmente aqui/próximo, nem o colonial é lá/distante – como veremos (a seguir).³ Ambos são constituídos por estruturas complexas de dentro/fora, civilizado/bárbaro, governável/ingovernável.

Nesse contexto, vou limitar e contorcer minha discussão de diversas maneiras. Também, por necessidade (de espaço), tomarei alguns atalhos e deixarei algumas pontas soltas às quais retornarei. O campo de minhas preocupações é amplo, inclusivo e pouco delimitado. Os limites são estabelecidos por meu foco na escola e na escolarização, como um caso exemplar das “regularidades do determinismo” (Foucault, 2009a, pp. 155-156) e como um nó importante na “totalidade da razão, sustentada pela positividade do pensamento científico” (Oram, 2017, p. 45). A concatenação de ordem, humanidade e moralidade. Dito de outro modo, a escola é parte do “padrão formativo de um modo opressivo de condução social, que acompanha todo o processo de racionalização da sociedade como o quintal oculto da modernidade’ (Foucault, 2009b, p. 47).

A abrangência da análise resulta da tentativa de relacionar o conceito moderno de educação como escolarização com a emergência climática, as geografias coloniais, a injustiça ambiental e o “paradigma da extração”, como parte das práxis gerais do humanismo. Assim, o foco recai sobre a forma como a escola desempenha seu papel na inscrição e na disseminação das estruturas de pensamento que separam e demarcam “o humano” e seus “outros”. Tais estruturas de pensamento foram asseguradas pelo estabelecimento de instituições modernas de produção de conhecimento e pela disseminação de “conhecimentos” modernos em todo o mundo, a partir do século XVIII. Dentro desses conhecimentos e de suas aplicações, certos locais da natureza e tipos de “humanos” foram submetidos à economia da extração.

A escola é um espaço fundamental no qual o “paradigma da extração” ocidental e um concomitante estado geofísico de relações estratificadas são reproduzidos e legitimados. A escola tanto articula uma relação muito particular entre a humanidade, a natureza e os recursos naturais quanto desempenha um papel decisivo na alocação de posições na estrutura econômica à qual serve e que reproduz. Os discursos de progresso social e crescimento econômico são fundamentais para o currículo escolar e se apoiam em uma humanidade universal e na divisão entre “homem” e natureza que fundamentam o Antropoceno. Tais discursos são encenados diariamente nas práticas cotidianas de ensinar e aprender. Desse modo, a escola é uma agência, um edifício e um nó na geofísica do poder – uma relação com a “extração” em dois sentidos (ver a seguir). A escola é parte do que Scott (2004) chama de “tragédia do iluminismo pós-colonial”⁴ e da formação, do

³ O trabalho de R. J. B. Walker é fundamental aqui. Ele afirma que, embora as alegações sobre os problemas e as possibilidades inerentes ao que hoje chamamos de internacional sejam geralmente compreendidas em termos de um padrão espacialmente definido de conflito ou anarquia, elas devem ser compreendidas, antes de tudo, em termos de uma temporalidade específica, de uma teoria da história como processo de internalização, de subjetivação, como o processo de trazer o mundo para o mundo do moderno, excluindo todos os outros mundos (Walker, 2006, p. 64).

⁴ Como sugerido por Scott, o nascimento do humanismo também é o nascimento do projeto colonial europeu, de forma que o “humanismo e o colonialismo habitam o mesmo Universo cognitivo-político, na medida em que a

aproveitamento e da “organização” das mentes e dos corpos dos sujeitos e cidadãos. Mais especificamente, a racionalidade e a ética biogenéticas que fundamentam a história e a prática da escolarização operam “como um sistema legitimador do governo doméstico e colonial e da explicação” (Wynter, 1984b, p. 22⁵), bem como no gerenciamento da “nova categoria neoliberal ‘transracial’ dos pobres improdutivos e desempregados” (Odysseos, 2024, pp. 1254–1255).

Demasiado humano⁶

Como eu disse anteriormente, considero a escola um mecanismo (instituição) de *des(h)umanização* – uma dupla função que envolve humanizar/desumanizar e, portanto, estabelecer várias “rupturas na espécie”. Em outras palavras, a escola é um capítulo central do que Scott (2004, p. 119) chama de “autobiografia liberal da Europa”, parte da “amplitude racional e luminosidade secular do moderno” (Scott, 2004, p. 119). A racionalidade (e sua coconspiradora, a razão) informa e confere poder a essas “práticas de divisão” e ao “projeto de não liberdade da modernidade” (Walcott, 2014, p. 94) – domesticação e colonização. Esse é o “absurdo” do despotismo racional (Foucault, 2007, p. 57). O progresso nos aprisiona em suas promessas ternas, mas, ao mesmo tempo, a escola serve como um veículo para a imposição de divisões epistemológicas e ontológicas fundamentais – um confinamento brutal que tanto extrai trabalho quanto produz ordem social –, no qual a “unidade confusa entre cuidado e correção” (Oram, 2017, p. 53) foi/é dramática e dolorosamente encenada.⁷ É um lugar onde “as possibilidades e o potencial das vidas” (Yusoff, 2021, p. 667) são fomentados e, ao mesmo tempo, as liberdades individuais são perdidas, e onde a conquista e a manutenção da ordem social são (quase) sempre “razoavelmente justificadas”. Para muitos (não todos), a escola é uma “autoridade institucionalizada de confinamento, exclusão e opressão” (Oram, 2017, p. 49), onde os interesses práticos do Estado (na governança e na governabilidade) são afirmados contra o que Montaigne chamou de “a autenticidade do povo” (e *o cuidado de si*, Foucault, 1990) e contra a liberdade individual.⁸

A experiência escolar de milhões de crianças, particularmente de crianças indígenas em contextos ex-coloniais, desenrola-se todos os dias de maneira cotidiana em oposição aos antecedentes, às características e às estruturas ontológicas da figura soberana de *Man2* [Homem2] (Wynter, ver Parker, 2018), o sujeito do Iluminismo presumidamente masculinista, prototipicamente branco, burguês e ocidental (ver Odysseos, 2024, p. 1252). *Man2* é o autor de “códigos governantes linguisticamente inscritos”, por meio dos quais “nos tornamos conscientes de nós mesmos como sujeitos humanos” (Wynter, 2000, p. 27). Em oposição a *Man2* está o sujeito inumano e, sem “o geológico do inumano (como objeto e sujeito), todo o mecanismo que produziu a relação entre a Europa e o Novo Mundo e o sujeito humanista desaparece” (Yusoff, 2021, p. 671). A escola diz respeito à aprendizagem como perpetuação, e não ao *desaprender* como exposição das injustiças estrutural-coloniais.

Na maior parte, embora com notáveis exceções, a sociologia da educação e os estudos

descoberta do Eu pela Europa é simultânea à descoberta dos seus Outros” (Scott 2004, p. 120).

⁵ <https://trueleapress.wordpress.com/wp-content/uploads/2020/04/wynter-the-ceremony-muyst-be-found-after-humanism.pdf>.

⁶ Isso alude à crítica de Sylvia Wynter a uma definição específica, limitante e “demasiado humana” do humano no pensamento ocidental.

⁷ Ver Markoff (2024) sobre correção em vez de cuidado.

⁸ A escola é vivenciada e entendida de maneiras diferentes, mas ninguém está isento de suas afirmações ontológicas, das formas pelas quais ela nos torna inteligíveis; algumas inteligibilidades são mais palatáveis do que outras. Ela constitui “os termos que tornam possível o autorreconhecimento” (Butler, 2005, p. 22) e restringe de antemão nossas possibilidades subjetivas.

críticos de políticas educacionais também continuam a tomar a figura de *Man2* como algo dado; “ele” é colocado em um pedestal, como formula Odysseos (2024, p. 1253). Nossas pesquisas e análises operam na superfície das ordens predominantes de consciência e naturalizam uma concepção burguesa e branca, etnocêntrica e culturalmente específica, do humano e do humanismo, na qual se apoiam a promoção e a defesa da escola. O humanismo não é questionado como virtude. Os tropos familiares da igualdade e da inclusão deixam as concepções subjacentes de humanismo/humanidade fora de questão. As narrativas de reforma (escolar) e a citação de exceções servem para silenciar as críticas e adiar sua abolição (ver Odysseos, 2024, p. 1263). Yusoff (2021, p. 671) afirma que “a necessidade de combater o humanismo é um acerto de contas com a situacionalidade histórica das geografias imperiais da Europa”.

Escola e educação são indistintas na formulação de políticas e no imaginário público. Temos dificuldade de pensar a educação sem pensar a escola e aplicamos os princípios da escolarização a outros contextos informais. Também buscamos constantemente perdoar as “práticas intoleráveis” que constituem a escolarização para muitos alunos, elogiando seus benefícios para outros ou para os estudantes em geral. Preferimos a esperança (Clarke, 2022) à dura realidade e ao desespero e nos contentamos com um otimismo cruel – a “projeção de sustentar [uma] fantasia inviável” (Berlant, 2011, p. 188). Nesse caso, a fantasia da escola igualitária e inclusiva. Berlant argumenta que “. . . o apego otimista é cruel quando o objeto/cena de desejo é, em si mesmo, um obstáculo à realização dos próprios desejos que as pessoas trazem para ele” (Berlant, 2011, p. 227) – algo muito verdadeiro no caso da escola.

Torpor escolar

A escola é um lugar onde os valores, as sensibilidades e as práxis do pensamento iluminista são diariamente ensaiados, celebrados e reproduzidos. Meu argumento é que a escola se estabeleceu no imaginário social/colonial moderno como um bem/direito universal, o próprio epítome da modernidade e da humanidade, e que o conceito de “direito à educação” (leia-se escola) e as noções concomitantes de justiça, igualdade e inclusão realizam um trabalho discursivo impressionante ao fixar a escola como um “lugar de salvação”. Entretanto, a escola como instituição é ao mesmo tempo humanizadora/desumanizadora e opera para estabelecer várias “rupturas na espécie”.⁹ Dessa maneira, em relação a outros “estabelecimentos morais”, a escola tanto produz um humano biocêntrico normativo quanto perpetua as injustiças da categorização e da exclusão, determinando que certos corpos são aberrantes e inadequados em termos de seus sistemas classificatórios. Acessibilidade, direitos, normalização e exclusão tornam-se mutuamente constitutivos. Alguns corpos são *dessubjetivados* ou, melhor, *subjetivados* e subjugados como “outro” (ver Gillborn, 2010, 2024). As fantasias de salvação e o discurso de “direito à escola”, na verdade, servem para erradicar a história e o propósito da escolarização e atenuar suas seleções/não seleções autopoiéticas.¹⁰ De fato, essas fantasias se valem de uma versão especificamente colonialista/iluminista dos direitos

⁹ Quer dizer: “O que é, de fato, o racismo? É, primordialmente, uma forma de introduzir uma ruptura no domínio da vida que está sob o controle do poder: a ruptura entre o que deve viver e o que deve morrer” (Foucault, 2009b, p. 254). Reconheço que a concepção particular de racismo de Foucault é controversa e é usada, debatida e contestada de várias maneiras. Por exemplo, Howell e Montpetit (2018) argumentam que a versão de racismo de Foucault é “um tipo de racismo sem colonialismo” (p. 2). No entanto, aqui, a ideia de Foucault de que a vida não pode ser assegurada fornece, a meu ver, um sentido potente e pertinente da relação entre racismo, humanismo e extinção. Nós podemos reaproveitar a concepção de biopoder e guerra moderna de Foucault, na qual, em “nome da necessidade da vida, os massacres se tornaram vitais” (Foucault, 2003, p. 137), como uma forma de pensar a violência ambiental e o colonialismo ambiental (ver Ball, 2026).

¹⁰ Ver: UNESCO 2025 SDG 4 Scorecard Progress Report on National Benchmarks. (<https://www.unesco.org/gem-report/en/publication/2025-sdg-4-scorecard-progress-report-national-benchmarks>). *Headline: 272 million children and youth are now out of school* [Manchete: 272 milhões de crianças e jovens estão agora fora da escola].

humanos e a reinscrevem, juntamente com as formações significantes sobrerrepresentadas da modernidade e aquilo que Wynter chama de sua “etnoclasse” hegemônica (ver Eudell & Allen, 2001).

A escola faz parte do conjunto do Estado moderno – um “direito” compulsório em muitos lugares. Entretanto, como afirma Odysseos (2024, p. 1252), “a aquisição de mais direitos não necessariamente resulta em maior realização e felicidade” – escola/educação é um caso exemplar disso. Tanto o humano quanto os “direitos” precisam, aqui, ser questionados. Não devemos (mas rotineiramente o fazemos) simplesmente invocar “humanidade” e “direitos” para justificar políticas e reformas educacionais. Kapur (2014, p. 25) argumenta que “as operações discursivas dos direitos humanos como projeto de governança estão primordialmente voltadas para ordenar as vidas dos povos não europeus, em vez de constituírem uma força libertadora, e que o sujeito racional preestabelecido dos direitos humanos é contingente e um dos principais efeitos do poder”. Ele prossegue afirmando que “como projeto de governança, ele está ligado a um entendimento específico de ‘boa vida’, liberdade e felicidade, mas também [. . .] fecha outras possibilidades emancipatórias”. Esse também é o caso da escola europeia. A questão é quem decide o que é a boa vida e em que devem consistir os “direitos a”. A narrativa dos direitos está firmemente arraigada em um universalismo irrefletido, articulado nos termos do Iluminismo europeu e exportado para “outros” lugares por meio dos discursos de agências multilaterais.

E por que a escola?

Uma vez que, na Europa, o governo foi concebido, no século XVIII, em termos da gestão ideal de um território e de sua população, a política da escolarização deu origem, sob diversas formas, à educação pública como um conjunto de práticas institucionais e “como um meio de formação moral da população com vistas a fortalecer o Estado e fazê-lo prosperar e, portanto, promover o bem-estar do povo” (Hunter, 1996, p. 149). A escola era um dos nós do governo moderno em resposta aos fluxos populacionais globais cada vez mais diversos e complexos. Múltiplas migrações, nacionais e internacionais, produziram um novo tipo de população urbana (e uma população rural subalterna correspondente), que eram, ao mesmo tempo, a chave para a prosperidade econômica (de maneiras diferentes) e uma ameaça à ordem moral e social. Eram populações estranhas, perigosas e incivilizadas. O *East End* de Londres, por exemplo, era considerado tão misterioso, atrasado e selvagem quanto a África. Missionários foram enviados. Uma ordem econômica e social colonial-moderna foi idealizada.

Nestas páginas, proponho registrar os resultados de uma jornada com caneta e lápis por uma região que se encontra bem à nossa porta – pelo continente escuro que está a uma curta distância do Estação Central dos Correios. O continente, eu espero, será considerado tão interessante quanto qualquer uma daquelas terras recém-exploradas que prendem a atenção da Sociedade Geográfica Real – as raças selvagens que o habitam, eu acredito, conquistarão a simpatia pública tão facilmente quanto aquelas tribos selvagens em cujo benefício as Sociedades Missionárias nunca cessam de solicitar recursos. (de *How the Poor Live*, Sims, 1883, Prefácio, Capítulo 1, p. 5)

O discurso do governo doméstico do século XIX foi articulado em relação ao imaginário colonial, e a política social era permeada de paralelos com a geografia imperial e de metáforas dessa geografia que falavam de perigos, domésticos e imperiais, bem como de oportunidades de manufatura e comércio; “aqueles ‘outros’ lugares eram representados como meros espelhos da alma da Europa” (Yusoff, 2021, p. 671).¹¹ Assim, a partir de meados do século XIX, as políticas sociais,

¹¹ Nas próprias colônias, a escola foi inicialmente vista com suspeita pelas autoridades coloniais, mas posteriormente serviu como um meio de obliterar as subjetividades indígenas e erradicar as tradições e os saberes indígenas.

de saúde e de educação concentraram-se nas “ameaças” e nos riscos representados pela mobilidade, pela migração e pela degenerescência e nos “inimigos que têm de ser eliminados” (Foucault, 2004, p. 256).

Nas proximidades caóticas da cidade em expansão, moralidade, pobreza, ordem social, prosperidade e reforma social – saúde, educação e saneamento – estavam intimamente ligadas em relação aos medos e às preocupações Vitorianos com o contágio tanto social quanto moral. Como formulou Foucault: “A cidade como mercado é também a cidade como lugar de revolta; a cidade como centro de doenças é a cidade como local de miasmas e morte” (2009a, pp. 63–64). Robert Kay-Shuttleworth (médico, comissário da Lei dos Pobres, membro fundador da Sociedade Estatística de Manchester e secretário do Comitê do Conselho Privado para a Educação [1839–1849] – um paradigma do novo ator estatal racional e profissional) escreveu: “as massas são prejudiciais, por meio do exemplo e do convívio pessoal, aos hábitos da população com a qual se misturam” (Kay-Shuttleworth, 1862/1973, pp. 151–152). Lorde Macaulay, em seu discurso de 1874 à Câmara dos Comuns, defendeu a responsabilidade do Estado de educar os pobres da Inglaterra comparando a ignorância, disseminada entre as classes mais baixas, a “uma lepra” ou alguma outra doença terrível” (House of Commons, 1874, p. 1008, citado em Larsen, 2011, p. 55). Larsen observa ainda que a “pobreza era considerada um tipo de contaminação moral transmitida pelos pais” (Larsen, 2011, p. 55) e que hábitos imorais eram particularmente associados às populações urbanas de imigrantes irlandeses e judeus. Tais preocupações contribuíram para um “discurso de crise moral . . . constituído pelos medos, pelas preocupações, ansiedades e inseguranças que os Vitorianos de classe média sentiam em relação às populações pobres, trabalhadoras e imigrantes” (Larsen, 2011, p. 53). Foucault afirma: “A cidade colocava novos e específicos problemas econômicos e políticos de técnica de governo” (2009a, p. 64) e que, em resposta, surgiu “uma tecnologia muito complexa de seguranças” (Foucault, 2009a, p. 64), da qual a escola se tornou um elemento-chave; um local específico no qual problemas de limpeza, ordem e produtividade podiam ser enfrentados. Governar não era mais simplesmente uma questão de defender fronteiras e controlar o território; tornou-se cada vez mais uma questão de gerenciar fluxos e recursos – fluxos de populações, dinheiro, bens e doenças –, uma “epistemologia da ordem” (Schein, 2004, p. 9), em outras palavras. A escola, em sua forma moderna, passou a existir como parte do objetivo da gestão e do projeto modernista de progresso político, social, moral e econômico.

Isso foi facilitado pela fragmentação do “contínuo biológico”, como formula Foucault, em categorias, tipos e “raças” e, concomitantemente, pela identificação de um conjunto de normas interseccionadas: capacidade corporal, masculinidade, heterossexualidade e branquitude, que demarcavam as fronteiras entre os “tipos”. Diz respeito àquilo que Gillborn (2024) chama de *White Lies* [Mentiras brancas]. Especificamente, as novas ciências humanas (ver a seguir) combinaram-se para fornecer uma forma de “defesa social” contra os “anormais”. Elas forneceram legitimação científica para a eliminação dos “perigos biológicos e o fortalecimento da espécie” e, dessa forma, “o racismo torna-se uma ferramenta do Estado moderno” (Schein, 2004, p. 7). As ciências da inteligência, aquilo que Connell (2007) chama de *evolucionismo*, constituíram as condições históricas da educação moderna, no contexto de necessidades políticas e econômicas, e essas condições, essa combinação, permanecem como fundamentos da educação estatal no presente. A partir do século XIX, a história da política educacional na Inglaterra e em outros lugares tornou-se a história da raça e do racismo, no sentido foucaultiano do termo (ver Ball, 2015). Essa é, essencialmente, uma história da normalidade e do sangue (genes/hereditariedade), ou podemos pensar nisso como um aspecto do que Foucault chamou de “história política do corpo” (Foucault, 2003, p. 214). Para reiterar, a escola estatal foi estabelecida como um local institucional para a invenção da humanidade e a demarcação de seus limites – quem é ou não é educável, quem tem valor, quem merece investimento e quem é descartável ou perigoso. A criança indígena, a criança destituída, a criança “anormal”, a criança negra são muito frequentemente “exiladas da categoria do humano figurado

como Homem” (Odysseos, 2024, p. 1265) e vistas por meio de gradações de “falta ontológica” (Wynter, 1989, p. 641; ver também Odysseos, 2024, p. 1254 e outros trabalhos). A escola é um local tanto de exclusão quanto de promoção, uma fuga da alteridade para alguns, uma condenação à anormalidade para outros, uma máquina de sucesso e fracasso; celebração e abjeção; morte simbólica e terror ontológico. De fato, a escola só faz sentido em relação ao fracasso – e, social e economicamente, fracasso significa: “Estar estruturalmente posicionado contra a produtividade normativa do Homem, o empreendedorismo e o domínio racional de si mesmo, dos outros e da natureza” (Odysseos, 2024, p. 1262).

O currículo de extração

A episteme moderna está organizada em torno do positivismo das ciências humanas. O *Man2* [Homem2] (Wynter), como um ser biocêntrico, foi o produto de uma combinação entre a teoria da evolução e códigos eugênicos de diferenciação – de poder/saber. As Ciências Humanas, como afirma Foucault, “são intermediárias perigosas no espaço do saber” (Foucault, 1966/2002, p. 348). E a escola ainda carrega os resíduos dessa codificação, expressa por meio da linguagem cotidiana da “inteligência” e da “capacidade” e ratificada por sistemas de testes, exames e medidas comparativas (ver Gillborn, 2024). Aqui vemos a ligação “entre a teoria biológica do século XIX e o discurso de poder” (Foucault, 2004, p. 256).

Tanto as ciências naturais quanto as humanas, aquilo que Connell (2007) chama de *conhecimento metropolitano*, desempenha(ra)m seu papel na criação de um “humanismo científico” e, assim, da possibilidade/obviedade do colonialismo – global e doméstico. O discurso científico e político do colonialismo serve para desconsiderar tanto os “outros” inumanos (o não natural) quanto os “outros” não humanos (o mundo natural) e entregá-los à exploração e ao deslocamento. A “brutalidade colonial e a ganância imperial, que sustentam as novas ciências . . . reformularam a maneira como percebemos nossa fisiologia e nossos sistemas socioculturais – física, astronomia, cartografia, biologia e assim por diante . . .” (Wynter & McKittrick, 2015, p. 143). O currículo escolar permanece arraigado nas verdades éticas do século XIX e no projeto colonial do capitalismo industrial.

À medida que novas formas de seres racializados foram articuladas por meio da paleontologia do século XIX no contexto do colonialismo, a geologia também articulava novas origens da Terra, bem como formava a práxis material de sua reorganização (por meio da mineração, de rearranjos e extrações ecológicos e de formas de deslocamento geológico, como plantações, represas, fertilizantes, culturas e introdução de animais “exóticos”). (Yusoff, 2021, p. 671)

Essa dualidade (“raça”/natureza e exploração) também fica evidente dentro e em contraposição aos programas de Educação para a Sustentabilidade (EDS) e aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) nos quais se baseiam. Esses ODS são implacavelmente antropocêntricos, e a própria ideia de desenvolvimento sustentável “erroneamente promove a ilusão de combinar crescimento econômico em um planeta finito, justiça social e proteção ambiental” (Adelman, 2017, p. 15). Komatsu e Rappleye (2017), em uma revisão da EDS, oferecem uma avaliação extremamente crítica das escolas como veículos de mudança. Eles concluem que o aprendizado na escola moderna é, em grande parte, uma reiteração, na verdade, uma celebração dos limites do pensamento e da impossibilidade de ir além desses limites. E prosseguem argumentando, contra esses limites do pensamento:

Precisamos repensar radicalmente nossas premissas iniciais sobre a escolarização moderna de massas, enraizadas no paradigma ocidental modernista, e considerar se a

educação¹² é, de fato, uma solução ou uma causa do problema que enfrentamos agora [. . .] a Terra não precisa de mais consumidores de conhecimento “educados” [. . .] precisamos primeiro mudar fundamentalmente as formas de ser e, então, (re)descrever o mundo, incluindo a educação, nesses termos. (Komatsu & Rappleye, 2017, p. 168)

Komatsu, Silova e Rappleye (2023) argumentam que as escolas ao redor do mundo (e ONGs, a mídia, financiadores e redes de políticas) tendem a usar abordagens tecnológicas, cognitivas e/ou comportamentalistas para educar para a sustentabilidade (ver também Bylund, 2023). Uma versão de aprendizado sem desaprender, enraizada em princípios racionais, instrumentais e tecnocientíficos e irreflexiva em relação a eles.¹³ A política, as desigualdades, a violência e a epistemologia da mudança climática permanecem sem ser abordadas. Hicks (2014, p. 81) afirma que as escolas oferecem uma visão do futuro como de “tecnocracia irrestrita e de negócios como sempre. . . baseada na economia de livre mercado”. Waldron et al. (2019, p. 879) afirmam, de forma semelhante, que as escolas, mesmo ao ensinarem sobre desenvolvimento sustentável, não conseguem desvendar “a relação entre desenvolvimento sustentável, crescimento econômico e globalização ou seriamente contestar a cultura consumista orientada pelo mercado”. Nesse sentido, pouco se faz para possibilitar aos estudantes ler e reler atos humanos de “violência ambiental” (Ball, 2026). A gramática profunda da escola individualiza, despolitiza e torna superficial a urgência e a profundidade da emergência climática. “O resultado não é apenas um sistema educacional inadequado para a crise climática, mas um sistema que reproduz ativamente suas condições” (Kalyani, 2025, p. 2).¹⁴ Os programas de EDS, conforme ilustrado por Knutsson et al. (2025, pp. 124–129), são permeados por “efeitos” biopolíticos que se concentram em formar indivíduos responsáveis de diferentes tipos – os pobres são recrutados para a “subsistência empreendedora” e os mais ricos para o “consumo de massa consciente”. Dessa forma, “ao reduzir a ação ao âmbito pessoal, o *status quo* é mantido e o crescimento ‘como de costume’ é justificado” (Waldron et al., 2019, p. 898). Os alunos podem continuar suas vidas com pouco senso de culpa ou responsabilidade, sem nunca “enxergar além dos processos lineares e das crenças dualistas sobre o poder e a impotência individuais” (Gillespie, 2020, p. 135). De fato: “A pessoa se beneficia, como indivíduo, de suas habilidades ao negar a verdade mesmo que a sociedade como um todo, da qual ela faz parte, sofra” (Hardin, 1968, p. 1244). Nos programas de EDS, as respostas coletivas são evitadas ou tornadas simbólicas, e os contextos culturais, estruturais e financeiros nos quais as escolhas individuais são feitas são ignorados (Schindel Dimick, 2015). Enraizado na escola, o humanismo liberal é “normalizado” e invisível como discurso constitutivo da modernidade e das relações geossociais extrativas que formam o Antropoceno. Ao inserir a EDS principalmente na ciência da mudança climática e em um discurso de responsabilidade individual e ao excluir a problematização da relação entre mudança climática e injustiça climática e da “geoengenharia colonial do planeta” (Yusoff, 2021, p. 664), os custos, as causas e a continuidade de um regime de deslocamento e extração raramente são questionados pelo pensamento e pela ação críticos.

O *currículo da extração* é fundamentado na dualidade entre uma humanidade altamente individualizada e uma inumanidade coletiva, os salvos e os ignorados, os descartáveis e os inquestionáveis – o que está lá e o que não está lá (ver Knutsson et al., 2025, sobre o silêncio). As depredações físicas do colonialismo extrativista são generalizadas e obscurecidas, e as “sobrevidas coloniais enegrecidas” (Yusoff, 2021, p. 664) da modernidade são postas entre parênteses nas generalidades da ciência da mudança climática. Como afirma a *Estratégia de Sustentabilidade e Mudança Climática* do Departamento de Educação da Inglaterra: “Ensinar sobre mudança climática e sobre os fatos e as evidências científicas que a sustentam não constitui ensinar sobre uma questão

¹² Entendo que isso significa escolarização.

¹³ Os ODS permanecem firmemente antropocêntricos.

¹⁴ <https://www.tandfonline.com/doi/epdf/10.1080/09644016.2025.2497218?needAccess=true>.

política” (UK Department for Education, 2022).

Depois da escola...E então?

... a crítica anticolonial não é simplesmente uma crítica às inadequações do humano ou a um humanismo melhor, mas, sim, um contraimaginário que revela a plenitude do mundo. (Yusoff, 2021, p. 671)

O que procuro explorar aqui é uma (possível) confluência das lutas pós-coloniais e sociopoéticas de Wynter contra a humanidade do Iluminismo com a luta contra a ética da extinção e contra o fim da humanidade no sentido mais geral (ontológica e fisiologicamente) – como um pluriverso complexo de resistência e diferença. O que se faz necessário (e o que se tenta em *Against School*) é um contraimaginário para a educação e um novo “esquema de percepção” (o que é chamado no livro de *subjetividade ecológica*). Citando Yusoff (2021, p. 668), o “imperativo é introduzir um conceito de geopolítica... que vá além tanto de uma desigualdade quanto de uma subjetividade divorciada da Terra e de sua inter-relação com as formas de vida”. Em outras palavras, devemos fomentar a prática da “*desfamiliarização*” (Braidotti, 2013, p. 163) e encorajar uma *transdisciplinaridade* que reflita a condição atual de nossos mundos e sociedades. De fato, Braidotti afirma que: “O futuro não é nada mais nem menos do que solidariedade intergeracional, responsabilidade pela posteridade, mas também nosso sonho compartilhado, ou uma alucinação consensual” (Braidotti, 2013, p. 185). Essa alucinação deve ser contraposta ao presentismo predominante da ética e da política contemporâneas, ao que Boulding (1966) chama de desconto do futuro e ao que é chamado em *Against School* de *ética da extinção*. Tal contraimaginário precisaria começar com uma humanidade diferente e, concomitantemente, com uma forma diferente de relações sociais e relações de poder (não com sua ausência). Talvez o Antropoceno anuncie o reconhecimento de uma forma de subjetividade ancorada geocentricamente? (Ou talvez não.) Para tanto, Wynter recorre a Fanon para delinear o que ela chama de uma terceira revolução – um modo diferente de humanidade.

Estou formulando a hipótese de que o mundo moderno, na verdade, surgiu com base em três revoluções muito poderosas. Uma foi a “Revolução Copernicana”, que deu origem às ciências físicas. A seguinte foi a “Revolução Darwiniana”, que deu origem às ciências biológicas. E a revolução de Fanon é aquela que dará origem a uma ciência inteiramente nova, que será a do modo natureza-cultura de ser humano. Isso é muito importante. Não é um ou o outro (natureza versus cultura). Trata-se da correlação. (Wynter, 2000, p. 262)

Essa correlação é a base do que Odysseos (2024) chama de *renarração*, um “processo criativo por meio do qual os humanos têm sido capazes de questionar codificações binárias e opostas de mesmidade e liberdade” (Alagraa, 2018, p. 167). Um processo que significa a possibilidade de condições para a liberdade; a recodificação de “gêneros de ser humano”; e a “ruptura do sujeito possessivamente individualista dos direitos” (Odysseos, 2024, p. 1266). Isso requer um trabalho praxeológico e sociogênico, a narração de práticas sociopoéticas que sejam subversivas, polissêmicas e anormativas e o desprendimento da “vivência e humanidade do ‘horizonte transcendental’ do Homem” (p. 1264). No entanto, quero sinalizar aqui a necessidade de um passo à frente, uma outra revolução. Uma revolução pós-antropocênica? Ou seja, acrescentar ao “modo natureza-cultura de ser humano” (Fanon, 1952) um modo *natureza-cultura-natureza de ser (ou de estar além do) humano* ou, no sentido mais simples, um pós-humanismo ecológico, uma nova relacionalidade ontológica. Um reconhecimento, como Suavé e Orellana (2002, p. 1) observam, de que: “O meio ambiente é o cadinho no qual nossas identidades, nossas relações com os outros e nosso ‘ser no mundo’ são formados”. Esse é um ponto de vista, uma posição de sujeito e um local de responsabilização política e ética diferentes, a partir dos quais “o que vem depois não será como

o que veio antes” (Haraway, 2015, p. 160).¹⁵ Como explica Haraway (2016, p. 2): “O prefixo ‘pós-’ é uma espécie de marca de um exame e de uma investigação das histórias, dos significados, das possibilidades, das violências e das esperanças do humanismo, que tem uma história terrivelmente complicada” – conforme esboçado acima¹⁶ – a essência de uma educação diferente.

Não há um programa a ser delineado para isso. Em vez disso, esse é o ponto de partida para experimentos com “a possibilidade do impossível”, a transposição de limites. Não há fechamento prévio, nenhuma “libertação definida” ou “agência planejada” em jogo aqui. Há, antes, uma abertura para a possibilidade de ser diferente e um engajamento com ela, bem como a criação de um espaço e de uma oportunidade para a autoformação além do Homem. Uma sequência de momentos e imaginações em que a “aprendizagem crítica” é possível, uma exploração de heterotopias éticas. Tal recodificação é o ponto de partida para experimentos de viver por meio dos quais podemos recriar a nós mesmos e o mundo. Isso exigiria tanto um desapego quanto assumir os riscos implicados no que poderia ser produzido por meio de outras formas de pensar e de pensamento. Isso se alinha aos esforços de Foucault para “libertar o pensamento de suas determinações modernas como o humanismo e o positivismo antropológico” (Penfield, 2017, p. 107).

Assim, é importante reiterar que a intenção de *Against School* é criar um espaço no qual pensar – um espaço muito desconfortável – a partir do qual realizar alguns movimentos iniciais, e não determinar antecipadamente esse espaço. Muito frequentemente o discurso voltado para o futuro é usado para antecipar o futuro (sem uma noção clara da possibilidade de fracasso). Não reivindico qualquer jurisdição sobre o que possa constituir um futuro pós-antropoceno, um futuro pós-humano, exceto que isso deve ser uma questão de política, ética e “cuidado”, e não uma questão de soluções técnicas e gerenciais. Compartilhamos a insistência de Haraway (2016) sobre a necessidade de reflexão – “devemos pensar”. Contudo, esse *nós*, tratado de forma tão direta em *Against School*, é horrivelmente problemático e difícil.

E quem somos “nós”?¹⁷

A cosmopolítica é agora a situação comum a todos os coletivos. Não existe um mundo comum e, ainda assim, ele precisa ser composto. (Latour, 2014, p. 301)

Um dos argumentos apresentados em *Against School* é a necessidade de reconhecer a emergência climática como um problema comum que todos “nós” enfrentamos. As diferenças na forma como a emergência é atualmente entendida e vivenciada, assim como as injustiças e a violência climáticas, são observadas – mas talvez não com a força necessária. “O projeto de não liberdade da modernidade” (Walcott, 2014, p. 94) fica muito evidente nas geologias políticas das vulnerabilidades à mudança climática.

O conceito de Antropoceno tem sido utilizado de forma acrítica, adotando-se o sujeito universal do *Anthropos*. Isso deixa de reconhecer que o registro geológico não é simplesmente uma questão de pegadas humanas, mas, sim, “uma série de pegadas humanas literalmente pisam em

¹⁵ https://monoskop.org/images/9/9f/Franklin_Sarah_2017_Staying_with_the_Manifesto_An_Interview_with_Donna_Haraway.pdf

¹⁶ Embora Haraway não se sinta completamente à vontade com o termo. Ela prefere compostagem e Capitaloceno a Antropoceno. Ela afirma: “ele também tende, de forma prejudicial, a nos universalizar como espécie, e não nos situar como seres humanos – ou como uma espécie” (2015, p. 6). Há uma sincronia entre a noção de compostagem de Haraway e a discussão de Wynter sobre *the plot* [a parcela] em contraposição à plantação.

¹⁷ Dada a necessidade de responder aos comentários do revisor relacionados a outras questões, esta seção é mais curta e mais enigmática do que deveria ser. Ela se torna uma das várias questões a serem retomadas no futuro.

outras vidas” (Erickson, 2018, p. 115). Em *Against School*, Laude, Haraway e Olssen são mobilizados para sustentar um argumento em favor do reconhecimento de nosso destino compartilhado e, concomitantemente, da necessidade de uma resposta compartilhada. Como afirma Olssen (2009, p. 206), “as novas crises que a humanidade enfrenta alteram o cálculo do interesse ‘individual’ versus interesse ‘comum’ e aumentam a sombra do futuro sobre os assuntos humanos, introduzindo [ou não] um novo sentido objetivo de propósito compartilhado”. De forma semelhante, Haraway afirma que “nós” somos o caminho para outro lugar. “Em termos humanos globais, isso significa que cada pessoa neste planeta tem um interesse e um papel a desempenhar na mudança social e ecológica” (Gillespie, 2020, p. 135). Essa é uma nova política ontológica. Haraway (2003) vislumbra isso como um futuro pós-humano “quando as espécies se encontram”, e um tempo em que levamos a sério os interesses e os direitos das coisas que são diferentes de nós.

Sim, essa política ontológica não é apenas a base para uma distribuição mais equitativa da riqueza, mas para uma nova concepção de riqueza, na qual equidade e sustentabilidade são tanto os princípios quanto os objetivos. Se a reprodução da vida (de toda a vida) é essencial para qualquer possibilidade de futuro, então “o cenário está preparado para discutir as relações entre os eus e os outros, e entre comunidade e individualidade, sem reproduzir ideias imprecisas sobre os seres humanos” (Cuomo, 2005, p. 203). Quer dizer, uma relacionalidade e uma ética baseadas em “um vínculo afirmativo que situa o sujeito em um fluxo de relações com múltiplos outros” (Braidotti, 2013, p. 50); uma ecofilosofia pós-humana que atravessa corpos humanos, espécies não humanas e matéria. “Isso requer uma mutação de nossa compreensão compartilhada do que significa pensar, quanto mais pensar criticamente” (p. 66). Para Braidotti, o pós-humanismo pós-antropocêntrico prefigura uma comunidade não por meio de um vínculo negativo de vulnerabilidade, mas, em vez disso, uma comunidade de espécies e outras entidades por meio de um “reconhecimento compassivo de sua interdependência” (Braidotti, 2013, p. 101) – uma racionalidade ontológica –, convidando para o pós-humanismo aqueles que antes não eram inteiramente humanos (ou não são humanos). Nesse sentido, Haraway usa a metáfora da compostagem (somos composto/compostando o nós) para agitar o “nós” no centro do Antropoceno. Mas também deve haver reconhecimento e discussão do “nós” problemático em tudo isso.

Uma ontologia pós-humana não significa esquecer a diferença, esquecer a história, esquecer a raça. Certamente, Wynter é cautelosa e alerta que todo esse “nós” está enraizado em uma suposição de participação em um cosmos comum, ao passo que tal participação não existe para muitos. Há, ela afirma, pouco reconhecimento de mundos divergentes, e ela questiona a afirmação de universalidade. Na mesma linha, Blaser (2016) argumenta que “permanecem questões sobre quem e o que pode participar da composição do mundo comum”¹⁸ e ele continua: “Às vezes, diferentes *modos de fazer mundo* podem coexistir – possibilitando-se mutuamente ou sem perceber uns aos outros –, mas, em outros momentos, interrompem uns aos outros. Sem serem redutíveis aos termos uns dos outros . . .” (ver Ball, 2026). Há aqui o perigo de ceder ao que Kessler (2016, p. 326) chama de “fantasias pós-humanas”. Ela pergunta: “como alguém pode ser ‘pós’ algo que talvez nunca tenha sido, em primeiro lugar?”. Ou, como formula Jackson (2015, p. 215): “Que concepção de humanidade, e, crucialmente, de quem, estamos deixando para trás?”. Ela argumenta que, em muitos casos, “os apelos por ir além pressupõem a autoridade do Homem sobre todo o campo contestado referente às questões ‘humanas’” (Jackson, 2015, p. 216).

Como argumenta Latour (2014), qualquer tipo de mundo comum deve *ser composto*, em vez de ser dado como certo. E isso requer uma *cosmopolítica*. A questão é que a comunalidade deve ser vista como um resultado possível, e não como um ponto de partida. Não existe um “nós” preexistente a ser invocado. Se houver um humanismo, do ponto de vista de Fanon, ele deve

¹⁸ <https://journal.culanth.org/index.php/ca/article/view/ca31.4.05>.

emergir de uma “nova humanidade” e estar “inscrito nos objetivos e métodos da luta” (2004, p. 178). Fanon defendeu “um novo começo”, “uma nova maneira de pensar” e a criação de um “novo homem” (Fanon, 2004, p. 239). Cosmopolítica significa suspender o julgamento quanto à “realidade” de qualquer problema em questão e desacelerar o processo de “resolução”, criando, assim, “uma consciência dos problemas e situações que nos mobilizam” (Stengers, 2005, p. 994) e da necessidade de “moldar a questão de outra forma” (Blaser, 2016). Tudo isso complica os apelos por uma causa comum. Além disso, desloca a ciência da mudança climática de um conjunto simples de fatos científicos indiscutíveis e sugere a necessidade de reconhecer perspectivas diversas sobre um mundo factual, bem como diferenças importantes sobre “o que está em jogo”, e aponta para a necessidade de confrontar a história global da injustiça epistêmica – tanto *testemunhal* quanto hermenêutica¹⁹ (Fricker, 2007, p. 1)²⁰ – se algum tipo de resolução para um contraimaginário puder ser alcançado.

Conclusão?

Estou chegando ao limite de palavras. Como concluir? Enquanto *Against School* dismantela a lógica carcerária e a arquitetura excludente da escolarização moderna, este posfácio conecta a “infraestrutura epistemológica” da escola a processos mais abrangentes de *extrativismo*, ao desenvolvimento do capitalismo moderno dentro das estruturas globais do colonialismo europeu e à degradação ambiental. Ele vai além do tropo foucaultiano da reversão e da recusa em direção a uma crítica pós-humana mais abertamente contestada. A noção de Sylvia Wynter de *gêneros do homem* (ver Walcot, 2015), que enquadra a escola como um aparato sociogênico, serve para destacar a ontologia histórica da escola, situando-a na *longue durée* das epistemologias imperiais e do humanismo liberal. A alegação é que a escolarização está profundamente imbricada, geofísica e ideologicamente, na emergência climática e nas injustiças climáticas. A questão é, novamente: e então? O que vem “depois da escola”? Eu não posso fazer mais do que algumas menções aqui.

Em parte, como já disse, eu não quero antecipar o futuro, mas, sim, abri-lo para pensar de forma diferente. Aponto para a humildade epistêmica e a cosmopolítica e abordo a “comunidade de espécies” de Braidotti e a “terceira revolução” de Wynter. Tudo isso exige um novo tipo de ética relacional e formas interdependentes de pensar e saber. Essas ideias também têm afinidade com os escritos de Wynter sobre o *plot* [a parcela] como uma relação do “homem com a Terra . . . [que liga] um homem à sua comunidade” (Wynter, 1969) e com a noção de compostagem de Haraway. Trata-se de possibilidades geofísicas “fundamentadas”. Ao lado delas estão as ideias de Wynter sobre a *luta sociopoética* e a “undared shape” [forma não ousada]. O trabalho de Gardner-McTaggart (2025) sobre uma pedagogia afetiva regenerativa e a *ontological stewardship* [zeladoria ontológica] também merece séria consideração. Ou seja, cuidado, lentidão (novamente), fidelidade/afeto planetários, luto e amor como orientações ontoéticas para a sobrevivência. Há também o trabalho de Gadotti (2008) sobre *ecopedagogia*, que se concentra em alcançar um melhor entendimento das conexões entre os atos humanos de violência ambiental e violência social, a dominação da natureza e a instabilidade planetária. A *aprendizagem transformadora* de Tickly (2020) e a teorização da *pedagogia pública* de Charman e Dixon (2024) também são relevantes aqui. O trabalho de Bendell (2018) sobre *adaptação profunda* sugere maneiras pelas quais os educadores podem preparar as crianças para a continuidade, a reconciliação e a resistência ética. Isso se parece com o início de um outro artigo!

¹⁹ Indicando que alguém foi discriminado injustamente em sua condição de conhecedor.

²⁰ “As epistemologias do Sul” ainda “lutam para alcançar legitimidade e inclusão” devido à “crença arraigada de que a ciência ocidental incorpora a objetividade e transcende a cultura” (De-Abreu et al., 2022, p. 2), e a língua inglesa – que domina a prática educacional e a pesquisa – é frequentemente inadequada para representar os mundos da vida indígenas.

Agradecimentos

Agradeço Jordi Collet-Sabé, Trinidad Fructuoso-Gallego, Alexander Gardner-McTaggart, Dave Gillborn, Antonio Olmedo, Francesca Peruzzo e a dois revisores por seus comentários criteriosos sobre as versões anteriores deste artigo.

Declaração de divulgação

Nenhum potencial conflito de interesses foi relatado pelo autor.

Nota sobre o autor

Stephen J. Ball FBA é Professor Emérito de Sociologia da Educação no Institute of Education, University College London. Ele é autor de mais de 20 livros e mais de 150 artigos.

ORCID

Stephen J Ball  <http://orcid.org/0000-0001-7446-4201>

Referências

- Adelman, S. 2017. “Geoengineering: Rights, Risks and Ethics.” *Journal of Human Rights and the Environment* 8 (1): 119–138. <https://doi.org/10.4337/jhre.2017.01.06>
- Alagraa, B. 2018. “Homo Narrans and the Science of the Word: Toward a Caribbean Radical Imagination.” *Critical Ethnic Studies* 4 (2): 164–181.
- Ball, S. 2015. *Foucault, Power and Education*. New York: Routledge.
- Ball, S. J. 2025a. “Neoliberalism, Education and the Ethics of Extinction.” *Perspectiva Educacional* 64 (3): 225–245. <https://doi.org/10.4151/07189729-Vol.64-Iss.3-Art.1729>
- Ball, S. J. 2025b. “Sujeitos/disciplinas do currículo da extração.” *Curriculo sem Fronteiras* 25:1–11. <https://doi.org/10.35786/1645-1384.v25.2836>
- Ball, S. J. 2026. “Silence is Violence: the Carbon Divide, Necropolitics and the Curriculum.” *Environmental Education Research*. Forthcoming.
- Ball, S. J., and J. Colett-Sabe. 2025. *Against School: Thinking Education Differently*. Berlin: Palgrave.
- Bendell, J. 2018. “*Deep Adaptation: A Map for Navigating Climate Tragedy*. Institute for Leadership and Sustainability (IFLAS) Occasional Papers Volume 2.” University of Cumbria.
- Berlant, L. 2011. *Cruel Optimism*. Durham, MD: Duke University Press.
- Bhambra, G. K., and J. Holmwood. 2023. “The Trap of “Capitalism”, Racial or Otherwise.” *European Journal of Sociology* 64 (2): 163–172. <https://doi.org/10.1017/S000397562300036X>
- Blaser, M. 2016. “Is Another Cosmopolitics Possible?” *Cultural Anthropology* 31 (4): 545–570. <https://doi.org/10.14506/ca31.4.05>
- Boulding, K. 1966. “The Economics of the Coming Spaceship Earth.” In *Environmental Quality in a Growing Economy*, edited by H. Jarrett, 3–14. Baltimore, MA: Johns Hopkins University Press.
- Braidotti, R. 2013. “Posthuman Humanities.” *European Educational Research Journal* 12 (1): 1–19.

<https://doi.org/10.2304/eej.2013.12.1.1>

Butler, J. 2005. *Giving an Account of Oneself*. New York: Fordham University Press.

Bylund, L. 2023. "Education for Sustainable Development Among Rich and Poor: Didactical Responses to Biopolitical Differentiation." *Environmental Education Research* 30 (3): 419–431. <https://doi.org/10.1080/13504622.2023.2172140>

Charman, K., and M. Dixon. 2024. *Theorising Public Pedagogy: The Educative Agent in the Public Realm*. London: Routledge.

Clarke, M. 2022. "The Subordination of Teacher Identity: Ethical Risks and Potential Lines of Flight." *Teachers and Teaching* 29 (3): 241–258. <https://doi.org/10.1080/13540602.2022.2144823>

Connell, R. 2007. *Southern Theory: The Global Dynamics of Knowledge in Social Science*. Oxford: Polity.

Cuomo, C. 2005. "Ethics and the Ecofeminist Self (2005)." <https://ssrn.com/abstract=1536601>

De-Abreu, S., K. A. Vogt, A. Schreier, P. Fawcett, M. E. Marchand, D. J. Vogt, M. Tulee, W. George, L. Martin, and K. Matsumoto. 2022. "Teaching Holistic Environmental Thought: A Classroom Approach." *Thinking Skills and Creativity* 46:101141. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2022.101141>

Erickson, B. 2018. "Anthropocene Futures: Linking Colonialism and Environmentalism in an Age of Crisis." *EPD: Society and Space* 38 (1): 111–128.

Eudell, D., and C. Allen. 2001. "Sylvia Wynter: A Transculturist Rethinking Modernity." *Journal of West Indian Literature* 10 (1/2): 1–7.

Fanon, F. 1952. "The Negro and Psychopathology", in *Black Skin, White Masks*. Paris: Éditions du Seuil.

Fanon, F. 2004. *The Wretched of the Earth*. Harmondsworth: Penguin.

Foucault, M. 1966/2002. *The Order of Things: An Archaeology of the Human Sciences*. London: Routledge.

Foucault, M. 1990. *The Uses of Pleasure*. London: Vintage.

Foucault, M. 1991. *Remarks on Marx: Conversations with Duccio Trombadori*. New York: Semio-text(e).

Foucault, M. 2003. *Abnormal: Lectures at the Collège de France 1974-1975*. London: Verso.

Foucault, M. 2004. *Society Must Be Defended*. Harmondsworth: Penguin Books.

Foucault, M. 2007. *The Politics of Truth*. Edited by Sylvère Lotringer. New York: Semio-text(e).

Foucault, M. 2009a. *Society Must Be Defended*. New York: Picador.

Foucault, M. 2009b. *The History of Madness*. London: Routledge.

Fricker, M. 2007. *Epistemic Injustice: Power and the Ethics of Knowing*. Oxford: Oxford University Press.

Gadotti, M. 2008. "What We Need to Learn to Save the Planet." *Journal of Education for Sustainable Development* 2 (1): 21–30. <https://doi.org/10.1177/097340820800200108>

- Gardner-McTaggart, A. 2025. *Sustainable Educational Leadership and the Climate Crisis: Knowledge, Power, and Positive Futures*. London: Routledge.
- Gillborn, D. 2010. "Reform, Racism and the Centrality of Whiteness: Assessment, Ability and the 'New Eugenics'." *Irish Educational Studies* 29 (3): 231–252. <https://doi.org/10.1080/03323315.2010.498280>
- Gillborn, D. 2024. *White Lies: Racism, Education and Critical Race Theory*. London: Routledge.
- Gillespie, S. 2020. *Climate Crisis and Consciousness*. London: Routledge.
- Haraway, D. 2003. *The Companion Species Manifesto: Dogs, People and Significant Otherness*. Chicago: Prickly Paradigm Press.
- Haraway, D. 2015. "Anthropocene, Capitalocene, Plantationocene, Chthulucene: Making Kin." *Environmental Humanities* 6 (1): 159–165. <https://doi.org/10.1215/22011919-3615934>
- Haraway, D. 2016. *Staying with the Trouble: Making Kind in the Chthulucene*. Durham, NC: Duke University Press.
- Hardin, G. 1968. "The Tragedy of the Commons: The Population Problem Has No Technical Solution; It Requires a Fundamental Extension in Morality." *Science* 162 (3859): 1243–1248. <https://doi.org/10.1126/science.162.3859.1243>
- Hicks, D. 2014. *Educating for Hope in Troubled Times*. London: IOE Press.
- Howell, A., and M. Montpetit. 2018. "Racism in Foucauldian Security Studies: Biopolitics, Liberal War, and the Whitewashing of Colonial and Racial Violence." <https://eprints.whiterose.ac.uk/id/eprint/135287/3/Racism%20in%20Foucaultian%20Security%20Studies%20-%20Revised%2030%20Aug%20-%20Final.pdf>
- Hunter, I. 1996. "Assembling the School." In *Foucault and Political Reason: Liberalism, Neo-Liberalism and Rationalities of Government*, edited by A. Barry, T. Osborne, and N. Rose. London: UCL Press.
- Jackson, Z. I. 2015. "Outer Worlds: The Persistence of Race in Movement 'Beyond the Human'." *GLQ: A Journal of Lesbian and Gay Studies* 21 (2): 215–218.
- Kalyani, V. 2025. "Book Review: Sustainable Educational Leadership and the Climate Crisis: Knowledge, Power, and Positive Futures: By Alexander Gardner-McTaggart." *Environmental Politics* 35 (2): 388–390. <https://doi.org/10.1080/09644016.2025.2497218>
- Kapur, R. 2014. "In the Aftermath of Critique We Are Not in Epistemic Free Fall: Human Rights, the Subaltern Subject, and Non-Liberal Search for Freedom and Happiness." *Law and Critique* 25 (1): 25–45. <https://doi.org/10.1007/s10978-013-9130-4>
- Kay-Shuttleworth, J. 1862/1973. *Four Periods of Public Education as Reviewed 1832, 1839, 1842, 1862*. Hassocks: Harvester Press.
- Kessler, S. 2016. "Posthuman Fantasies." *Women's Studies Quarterly* 44 (1–2): 326–330.
- Knutsson, B., L. Bylund, S. Hellberg, and J. Lindberg. 2025. *Recent Book Education for Sustainable Development in an Unequal World - Biopolitics, Differentiation and Affirmative Alternatives*. Bristol: Bristol University Press.

- Komatsu, H., and J. Rappleye. 2017. "A New Global Policy Regime Founded on Invalid Statistics?" *Comparative Education* 53 (2): 166–191. <https://doi.org/10.1080/03050068.2017.1300008>
- Komatsu, H., I. Silova, and J. Rappleye. 2023. "Education and Environmental Sustainability: Culture Matters." *Journal of International Cooperation in Education* 25 (1): 108–123. <https://doi.org/10.1108/JICE-04-2022-0006>
- Larsen, M. A. 2011. *The Making and Shaping of the Victorian Teacher*. London: Palgrave Macmillan.
- Latour, B. 2014. "Another Way to Compose a Common World." *Journal of Ethnographic Theory* 4 (1): 301–307.
- Markoff, B. 2024. "Beyond the Discipline Gap: The Role of Spectacular State Violence in the Discipline and Punishment of Black and Indigenous Children in US Public Schools." *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education* 46 (2): 132–143. <https://doi.org/10.1080/01596306.2024.2378304>
- Odysseos, L. 2024. "After Rights, After Man? Sylvia Wynter, Sociopoetic Struggle and the 'Undared Shape'." *The International Journal of Human Rights* 28 (8–9): 1251–1278. <https://doi.org/10.1080/13642987.2023.2227101>
- Olssen, M. 2009. *Towards a Global Thin Community: Nietzsche, Foucault and the Cosmopolitan Commitment*. Baltimore, MD: Paradigm.
- Oram, M. 2017. *Modernity and the Crisis of Thought of Michel Foucault*. London: Routledge.
- Parker, A. A. 2018. "The Human as Double Bind: Sylvia Wynter and the Genre of 'Man'." *The Journal of Speculative Philosophy* 32 (3): 439–449.
- Penfield, C. 2017. "Carceral, Capital, Power: The Dark Side of the Enlightenment." In *Understanding Foucault, Understanding Modernism*, edited by D. Scott. London: Bloomsbury.
- Schein, E. 2004. *Organisational Culture and Leadership*. 3rd ed. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Schindel Dimick, A. 2015. "Supporting Youth to Develop Environmental Citizenship Within/Against a Neoliberal Context." *Environmental Education Research* 21 (3): 390–402. <https://doi.org/10.1080/13504622.2014.994164>
- Scott, D. 2004. *Conscripts of Modernity: The Tragedy of Colonial Enlightenment*. Durham, NC: Duke University Press.
- Sims, G. R. 1883. *How the Poor Live and Horrible London*. London: Chatto & Windus. Speech by Lord Macaulay, House of Commons Debate. 1874. *Hansard*. vol 218 cc1740-803.
- Stanziani, A. 2026. *Earth Capital*. Oxford: Polity Press.
- Stengers, I. 2005. "The Cosmopolitical Proposal." In *Making Things Public: Atmospheres of Democracy*, edited by B. Latour and P. Weibel. Cambridge, MA: MIT Press.
- Suavé, L., and I. Orellana. 2002. "La formación continua de profesores en educación ambiental: la propuesta de edamaz." *Tópicos en educación ambiental* 4 (10): 50–62.
- Tickly, L. 2020. *Education for Sustainable Development in a Postcolonial World*. London: Routledge.

- UK Department for Education. 2022. *Policy Paper: Sustainability and Climate Change: A Strategy for the Education and children's Services Systems*. London: DfE.
- Walcot, R. 2015. "Genres of Human: Multiculturalism, Cosmo-Politics, and the Caribbean Basin." In *Sylvia Wynter: On Being Human. As Praxis*, edited by M. McKittrick. Durham, NC: Duke University Press.
- Walcott, R. 2014. "The Problem of the Human: Black Ontologies and the 'Coloniality of Our Being.'" In *Postcoloniality-Decoloniality-Black Critique*, edited by S. Brock and C. Junker. Frankfurt am Main: Campus Verlag.
- Waldron, F., B. Ruane, R. Oberman, and S. Morris. 2019. "Geographical Process or Global Injustice? Contrasting Educational Perspectives on Climate Change." *Environmental Education Research* 25 (6): 895–911. <https://doi.org/10.1080/13504622.2016.1255876>
- Walker, R. J. B. 2006. "The Double Outside of the Modern International." *Ephemera* 6 (1): 56–69.
- Wynter, S. 1969. "Jonkonnu in Jamaica: Towards the Interpretation of Folk Dance as a Cultural Process." *Jamaica Journal* 4 (3): 34–48.
- Wynter, S. 1984b. "We Know Where We Are From: The Politics of Black Culture from Myal to Marley." https://monoskop.org/images/4/4a/Wynter_Sylvia.
- Wynter, S. 1989. "Beyond the Word of Man: Glissant and the New Discourse of the Antilles." *World Literature Today* 63 (4): 637–648. <https://doi.org/10.2307/40145557>
- Wynter, S. 2000. "Unsettling the Coloniality of Being/Power/Truth/Freedom: Towards the Human, After Man, Its Overrepresentation—An Argument." *The New Centennial Review* 3 (3): 257–337.
- Wynter, S., and K. McKittrick. 2015. "Unparalleled Catastrophe for Our Species? Or, to Give Humanness a Different Future: Conversations." In *Sylvia Wynter: On Being Human as Praxis*, edited by K. McKittrick, 9–89. Durham, NC: Duke University Press.
- Yusoff, K. 2021. "The Inhumanities." *Annals of the American Association of Geographers* 111 (3): 663–676. <https://doi.org/10.1080/24694452.2020.1814688>

Autorização do autor para publicação em 12/08/2026

Publicado online em 08/09/2026