

## A IGUALDADE COMO PROBLEMA: educação, escola e diferença

Victor Pereira de Sousa<sup>1</sup>

**Resumo:** Este artigo tem como intuito complicar as relações entre a escola e a igualdade, que, ao ecoar no discurso educacional, se apresenta como um problema constitutivo dessas relações. A educação, a escola e a diferença são implicadas na luta pela igualdade, assumida como um compromisso central da educação e uma meta a ser alcançada pela escola. Por meio de um esforço teórico, argumenta-se que esse compromisso reforça a manutenção e reprodução das desigualdades, tornando-se uma promessa inalcançável, além de promover uma concepção de diferença reduzida à diversidade. Em contrapartida, o texto propõe um horizonte de pensamento, em diálogo com a filosofia, para pensar com a diferença sem separabilidade e a escola como um espaço-tempo de produção de vida. Isso reverbera sobre como o problema da igualdade reitera a fantasia colonial de salvação e sustenta um projeto futurista que perpetua essa problemática.

**Palavras-chave:** Desigualdade; Tempo; Escola; Diferença; Futuro.

## EQUALITY AS A PROBLEM: education, school, and difference

**Abstract:** This article aims to complicate the relationship between school and equality, which, as it resonates through educational discourse, presents itself as a constitutive problem in these relations. Education, school, and difference are entangled in the struggle for equality, seen as a central commitment of education and a goal to be achieved by the school. Through a theoretical effort, the argument is made that this commitment reinforces the maintenance and reproduction of inequalities, becoming an unattainable promise while promoting a conception of difference reduced to diversity. In contrast, the text offers a new horizon of thought, in dialogue with philosophy, to consider difference without separability and the school as a space-time of life production. This perspective highlights how the issue of equality reinforces the colonial salvation fantasy and upholds a futuristic project that perpetuates this problem.

**Keywords:** Inequality; Time; School; Difference; Future.

---

<sup>1</sup> Doutorando em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e mestre em Geografia pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8041867185790996> Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8981-9730> E-mail: [victordesousa@outlook.com.br](mailto:victordesousa@outlook.com.br)

## LA IGUALDAD COMO PROBLEMA: educación, escuela y diferencia

**Resumen:** Este artículo tiene como objetivo complicar las relaciones entre la escuela y la igualdad, que, al resonar en el discurso educativo, se presenta como un problema constitutivo de dichas relaciones. La educación, la escuela y la diferencia están implicadas en la lucha por la igualdad, entendida como un compromiso central de la educación y una meta que la escuela debe alcanzar. A través de un esfuerzo teórico, se argumenta que este compromiso refuerza el mantenimiento y la reproducción de las desigualdades, convirtiéndose en una promesa inalcanzable, además de promover una concepción de la diferencia reducida a la diversidad. En contrapartida, el texto propone un nuevo horizonte de pensamiento, en diálogo con la filosofía, para pensar la diferencia sin separabilidad y la escuela como un espacio-tiempo de producción de vida. Esta perspectiva resuena en cómo el problema de la igualdad refuerza la fantasía colonial de salvación y sustenta un proyecto futurista que perpetúa esta problemática.

**Palabras clave:** Desigualdad; Tiempo; Escuela; Diferencia; Futuro.

### INTRODUÇÃO

Não é incomum encontrarmos por todos os lados denúncias e sensacionalismos sobre os problemas da educação e da escola, e eu poderia fazer uma lista incansável sobre isso, mas não serei tautológico. Geralmente, um problema pode ser definido como uma situação ou questão que apresenta um obstáculo, dificuldade ou desafio que requer uma solução. Em termos gerais, é algo que demanda atenção e esforço para ser resolvido, por meio de reflexão, análise ou ação. Nesse contexto, a definição de um problema também implica a existência de uma meta ou objetivo que se quer alcançar, mas que está sendo dificultado por algum fator adverso.

Contudo, a lógica com a qual o problema aparece neste texto não segue a circunscrição descritiva da definição de problema que apresentei acima. Estou pensando o problema junto com Donna Haraway (2023), para quem ficar com o problema é pensar a contrapelo de alternativas que buscam soluções rápidas ou a tentativas de evitar ou negar as complexidades dele. A provocação da autora quanto ao problema exige reconhecer e enfrentar as dificuldades,

incertezas e contradições do mundo, sem recorrer a narrativas de escapismo ou finais simplistas.

O problema que Donna Haraway (2023) está enfrentando é outro<sup>2</sup>, que não versa necessariamente sobre a educação e a escola, mas que atravessa e implica a lógica como entendemos o papel delas naquilo que consensualmente chamamos de transformação social, do poder que elas tem para fazê-lo; e como, para alcançarmos tal transformação, precisamos solucionar os problemas que desafiam e comprometem o compromisso com a igualdade na educação e na escola - um dos pilares da busca por um mundo melhor por meio da educação.

Portanto, iniciei este texto pensando com Donna Haraway (2023) para situar a concepção do que estou chamando de problema, e do modo como ficar com ele exige dismantelar a busca por soluções definitivas ou finais. Em outras palavras, de descrever ou propor uma solução como um ponto de partida para se resolver um problema como um ponto de chegada. Destarte, meu argumento neste texto é que, ao ser acionada como solução definitiva para os problemas que enfrentamos nas esferas política, econômica, social, jurídica, cultural e educacional, a igualdade acaba por reforçar a fantasia colonial de salvação por meio da educação. Isso perpetua a ideia da escola como um espaço-tempo destinado à redenção, consolidando seu papel salvacionista.

Há uma propagação no discurso educacional que assume que ao alcançarmos a igualdade "para todos" por meio da escola, seria possível erradicar as mazelas sociais, as desigualdades de classe, a fome, a corrupção, a violência, o tráfico de drogas, e essa lista de problemas poderia ser exaustivamente ampliada. Em suma, como nos ensina Eliane Teixeira Lopes (2000; 2017), a educação - e, por extensão, a escola - assume a responsabilidade de salvar o mundo e a de nos salvar dele. E isso exige uma

---

<sup>2</sup> A preocupação da autora está voltada para as mudanças climáticas e o colapso ambiental no âmbito do que tem sido chamado de Antropoceno, onde ela mobiliza o Chthuluceno como uma forma de ficar e viver com o problema.

concepção projetista de futuro que é alimentada por uma ideia de igualdade que nunca foi mais do que uma promessa.

Nas escolas, empenhamo-nos em transformar o mundo em um lugar melhor para as futuras gerações, com a promessa de que, por exemplo, ao mudarmos nossas ações e atitudes em relação a questões como o desmatamento, poderemos salvar o planeta - e todos os seres terrestres - das mudanças climáticas. No contexto das políticas neoliberais, esse é um dos projetos de vida possíveis, nos quais a escola assume uma responsabilidade central. No entanto, são essas mesmas políticas que se nutrem das desigualdades para perpetuar a ideia de que, se formos "todos iguais", poderemos "juntos" lutar contra o fim do mundo.

Assim, este texto está dividido em duas partes: na primeira, apresento a ideia de igualdade como um problema que está implicado ao modo como a escola se constituiu, em um resgate histórico da arqueologia das formas escolares (Masschelein; Simons, 2018), tensionando as relações entre igualdade e diferença no contexto educacional e escolar. Na segunda parte, exploro a concepção de diferença sem separabilidade (Ferreira da Silva, 2019), não como uma oposição à luta pela igualdade, nem como uma solução para o problema, mas como uma possibilidade de complicar a perpetuação da fantasia colonial da salvação reiterada pelo discurso educacional e assumida como meta da escola, pensando a escola como um espaço-tempo de produção de vida.

## A IGUALDADE COMO PROBLEMA

A princípio, pode parecer estranho investigar o que seria o escolar, pois, como nos provocam Jan Masschelein e Maarten Simons (2018), já não seria óbvio que a escola é uma instituição de ensino que foi inventada para inserirem as crianças no mundo? Ou que já não seria evidente que a escola é a instituição responsável por equipar as crianças com conhecimentos e desenvolver nelas habilidades e, além disso, prepará-las para o mercado de trabalho? E, nesse contexto, não seria também a escola o espaço onde crianças, adolescentes e

até mesmo pessoas adultas se deparam com todo tipo de aprendizagem para que essas pessoas encontrem seu lugar no mundo?

Já não é evidente, portanto, que o lugar dessa aprendizagem é a escola? “Que ela é uma *iniciação* ao conhecimento e às habilidades e uma *socialização* dos jovens na cultura de uma sociedade?” (Masschelein; Simons, 2018, p. 25, grifos dos autores). Não seria, então, a escola uma instituição coletiva e economicamente viável para que tudo isso possa ser conquistado por um indivíduo, já que esses são fatores tão importantes para atender ao nível de complexidade social no qual nos encontramos?

Não é difícil perceber que esses são questionamentos e problematizações muito comuns e generalizantes do que a escola é e faz. Em contrapartida, Jan Masschelein e Maarten Simons (2018) acreditam ser importante ressaltar que a escola é uma invenção política específica da *polis* grega e que essa escola grega nasce com o objetivo de usurpar algo precioso das pessoas privilegiadas das elites aristocráticas e de militares da Grécia antiga: o tempo. O que a escola grega fazia era fornecer tempo livre, ou como os autores preferem chamar, um tempo improdutivo, para aquelas pessoas que por sua natalidade ou posição na sociedade não tinham legitimamente o direito de reivindicá-lo. Para Jan Masschelein e Maarten Simons (2018) a escola era um espaço para a democratização do tempo.

A questão é que essa democratização era vista com hostilidade e desprezo pela elite privilegiada, pois ela seria uma forma de interromper “os auspícios da ordem natural das coisas” (Masschelein; Simons, 2018, p. 27). Portanto, para os autores, não é somente as raízes da escola que repousam na Grécia Antiga, mas também o ódio dirigido a ela. “Ou, pelo menos, o impulso contínuo para domar a escola, ou seja, restringir o seu caráter potencialmente inovador e até mesmo revolucionário” (Masschelein; Simons, 2018, p. 27). Desse modo, a escola acaba sendo vista como uma instituição que deveria ser uma extensão da família, como um espaço para se promover um segundo ambiente de educação, suplementando o processo educativo promovido pela família.

Jan Masschelein e Maarten Simons (2018) alegam que, de início, pode parecer confuso pensar na defesa do direito de existir da escola quando temos

tantos prédios escolares de pé e tantos outros que estão sendo construídos; ou diante da elevada demanda de formação docente, seja inicial ou continuada, ou mesmo com tantas escolas sofrendo com superlotação, entre tantas outras “evidências” que tornam quase improvável a aceitação de que “a escola está à beira de desaparecer” (Masschelein; Simons, 2018, p. 156), e que ela sofre constantemente ameaças diversas e reais.

Isso porque, “a escola e a experiência escolar de ‘ser capaz de’ que a acompanha [...] são o que a produz, eminentemente, revolucionária assinatura da democracia na e sobre a sociedade” (Masschelein; Simons, 2018, p. 156). Destarte, na perspectiva dos autores, a personificação que distingue o tempo livre ou não destinado do tempo livre ou destinado acaba sendo o que dá origem à escola, possibilitando tornar visível a igualdade e tornar possível a capacidade de começar. A escola “rejeita toda e qualquer noção de um destino predeterminado. É surda para a invocação de um destino ou de uma predestinação natural” (Masschelein; Simons, 2018, p. 157). Nessa concepção, a escola se fundamenta na hipótese de igualdade.

A escola é “uma invenção particularmente digna de defesa hoje, num momento em que o tempo improdutivo parece já não (ser permitido) existir” (Masschelein; Simons, 2018, p. 157). Estaria, então, a predestinação natural retornando por meio do mito do talento (Masschelein; Simons, 2018), ao ponto que o bem comum parece estar sendo reduzido a uma fonte para a capitalização da existência individual? Para os autores, os ataques que a escola vem sofrendo atualmente são manifestados por supostos e atraentes ganhos de aprendizagem e otimização de um bem-estar comum a todas as pessoas - vide a política do Novo Ensino Médio no Brasil. Contudo, esses não passam de apelos que escondem uma estratégia de destruição e neutralização da escola.

Conseqüentemente, a escola passa a ser considerada uma instituição prestadora de serviços submissa a esses supostos ganhos de aprendizagem e, então, se reduz ao serviço de satisfazer as necessidades individuais de estudantes e ao aperfeiçoamento dos resultados individuais desses níveis de aprendizagem. Na contramão desse processo, Jan Masschelein e Maarten Simons (2018) defendem que há pelo menos três formas escolares: a escola

clássica, a escola moderna e a escola contemporânea. O que é entendido pelos autores como uma arqueologia das formas escolares.

Eles afirmam que essa arqueologia reconhece que sempre, de algum modo, as formas escolares carregam consigo a marca da igualdade, mas que ela também reforça que há diferentes formas de igualdade e da própria relação do que é entendido como igualdade e escola. Assim, Jan Masschelein e Maarten Simons (2018) elucidam que na escola clássica a igualdade era entendida como uma condição; na escola moderna a igualdade passa a ser acompanhada de um ideal de universalidade, mas é tratada como uma promessa; e, por fim, na escola contemporânea é a igualdade universal que passa a ser entendida como uma condição, sendo a escola um espaço de possibilidades.

Para eles, a igualdade deve ser trabalhada em termos pedagógicos, o que a diferencia de uma igualdade trabalhada em termos sociais - como ser igual ou se tornar igual socialmente, culturalmente e até mesmo economicamente -, e da igualdade jurídica, onde supostamente todo mundo seria igual perante a lei. Ainda, a igualdade pedagógica trabalhada pelos autores também não se trata de uma igualdade de oportunidades ou de resultados, onde seria possível compensar as desigualdades colocando cada indivíduo no mesmo ponto de partida para que, juntos, cruzassem a linha de chegada.

Contudo, esse é um discurso muito presente quando relacionamos escola e igualdade em estudos e pesquisas no campo educacional e isso não deixa de ser alimentado pelos autores afirmam que a igualdade pedagógica apresenta um duplo sentido: “admitir que cada estudante é capaz de aprender (e estudar/exercitar-se) e admitir que há uma matéria e um assunto escolar comum - a fim de ser capaz de renovar o mundo - para cada um dos estudantes” (Masschelein; Simons, 2018, p. 189). Portanto, me aproximo do trabalho dos autores na defesa do direito de existir da escola e que isso se trata de uma questão pública, mas me distancio quanto ao excessivo apelo ao ideal de igualdade impregnado ao pensamento deles. Maximiliano López (2021), desenvolveu um estudo sobre esse ideal de igualdade na obra de Jan Masschelein e Maarten Simons (2018), observando atentamente como ele aparece nas três formas escolares.

Sendo assim, “a *skholé* grega, isto é, o ócio, define o modo de vida dos homens livres; dos iguais. A escola antiga nasce como um aprofundamento e uma radicalização desse modo de vida” (López, 2021, p. 178, grifo do autor). É preciso atenção, então, para o fato de que na Grécia antiga a igualdade, a liberdade e o ócio eram elementos que competiam ao cidadão grego, e somente a ele. Naquele período não havia sequer a hipótese de se pensar a igualdade para quem não era cidadão grego, ou seja, pessoas escravizadas e bárbaros. Portanto, a igualdade não se tratava de um direito, mas sim de um privilégio de cidadania.

Assim, a escola grega não foi concebida para servir de dispositivo civilizatório, já que “um escravo não se podia fazer grego estudando e um grego não era tal em virtude de sua escolaridade, mas de seu nascimento” (López, 2021, p. 179). Logo, o ideal de igualdade da escola clássica levava em consideração a condição de nascimento para que, então, os indivíduos pudessem ser tratados como iguais. Era a partir daí que se estabelecia qualquer preceito de igualdade. Pessoas escravizadas e bárbaros sequer eram levados em consideração, portanto, estavam fora da marca da igualdade da escola clássica.

Na escola moderna, a igualdade perde sua condição de estar relacionada a um privilégio de cidadania para ser oferecida para todas as pessoas como uma promessa. Assim, ela já nasce com essa “sutil operação que permite organizar a conquista como uma empresa pedagógica” (López, 2021, p. 182). E isso ocorre, primeiramente, na forma de evangelização que acarretou um segundo momento que se voltou para um processo civilizatório. “Tal dispositivo permite que a desigualdade se tornasse não só tolerável, mas também produtiva no esquema colonial moderno” (López, 2021, p. 182), já que dela dependia para existir.

Portanto, enquanto a escola clássica era organizada em torno de uma fronteira que separava pessoas livres, escravizadas e bárbaros, como uma forma de separação no tempo e no espaço, Maximiliano López (2021) assegura que a escola moderna fez dessa fronteira uma promessa de igualdade jamais realizada. O que define, então, que a problemática em torno da igualdade na

escola moderna não se trata em si de um ideal igualitário, mas de uma promessa falaciosa de igualdade.

Quanto à escola contemporânea, Maximiliano López (2021) entende que ela é um meio sem finalidade. E isso faz com que novamente nos confrontemos com o problema da igualdade, que, para ele, se apresenta de uma forma inédita. Isso porque ele entende que a escola atual já não é mais um espaço que caminha para uma igualdade futura, mas sim que a escola contemporânea é um lugar para a igualdade estar. “É precisamente esse modo particular de estar na escola o que possui hoje um valor político” (López, 2021, p. 184). Ou seja, essa questão abre caminho para pensarmos a escola como um lugar de igualdade, sendo que “desta vez uma igualdade universal, sem promessas dilatórias” (López, 2021, p. 184), onde essa igualdade universal seja trabalhada como uma condição e não como uma meta.

Porém, a lógica futurista da marca da igualdade não deixou de estar presente na escola contemporânea. Estamos lutando nas escolas contra a ideia de que o mundo pode mesmo acabar ou que já acabou. São projetos e mais projetos voltados para a “conscientização” da vida no planeta, sobre desenvolvimento sustentável, sobre possíveis formas de lidarmos com o inevitável fim dos combustíveis fósseis, sobre como formarmos estudantes críticos diante de tais problemáticas para que possamos resolver esses problemas de modo que isso não comprometa a vida das próximas gerações e sejamos capazes de transformarmos o mundo em um lugar melhor para vivermos. Estamos, ainda, nessa concepção de escola contemporânea, lidando com o problema da igualdade que, mesmo que se apresente de outra forma, continua percorrendo a ideia de uma igualdade que ainda é uma promessa.

A igualdade se configura como um problema que é constituinte e constituído pela/na escola, e é tratada como um compromisso da educação para o qual não há outro caminho que não seja direcionado a ela mesma. Se por um lado a igualdade é um problema da escola, por outro as tentativas de articulação entre igualdade e diferença reforçam esse problema, formando uma barreira à medida em que essa articulação se constrói em um contexto que o sentido da diferença é reduzido à diversidade (Macedo, 2014). “Em um discurso

circular, cria-se o diferente a quem se pretende garantir igualdade social e econômica, promessa que jamais será cumprida” (Macedo, 2014, p. 86). Elizabeth Macedo (2014) defende que é necessária uma desconstrução desse discurso hegemônico que propala a ideia de uma igualdade econômica e de oportunidades que diz respeitar e incluir as diferenças, o que não seria a ideia de igualdade trazida por Jan Masschelein e Maarten Simons (2018) ao pensarem na igualdade em termos pedagógicos, mas que alimenta tal discurso.

Para demonstrar o modo de operação desse discurso, Elizabeth Macedo (2014) coloca em suspensão uma afirmação de Boaventura de Sousa Santos (1997), na qual o autor alega que “temos o direito a ser iguais quando a diferença nos inferioriza; e temos o direito se ser diferentes quando nossa igualdade nos descaracteriza” (Sousa Santos *apud* Macedo, 2014, p. 86). O exercício de desmontar essa ideia de que a diferença é capaz de nos inferiorizar é fundamental porque ela fomenta a luta pela igualdade que a retroalimenta como um problema.

O argumento de Elizabeth Macedo (2014) é que a afirmativa de Boaventura de Sousa Santos (1997) só faria sentido em um contexto em que a diferença considerasse que a cultura<sup>3</sup> é assumida apenas como um repertório de compartilhamentos de significados. Em um contexto em que a diferença é a diferença em si, não é possível que haja diferentes para se tornarem iguais. Isso torna impossível que a igualdade seja tomada como um horizonte político, pois tal possibilidade “depende da eliminação das relações de poder que reduzem os sentidos de diferença. Entendo, portanto, que qualquer promessa de igualdade é falaciosa” (Macedo, 2014, p. 96). É com Nicholas Burbules (2018) que Elizabeth Macedo (2014) vai construir seu argumento em torno do trabalho com a diferença.

Em seu estudo sobre a diferença, Nicholas Burbules (2018) apresenta nove dimensões dela, que são: diferença como variedade, diferença em graus, diferença de variação, diferença de versão, diferença de analogia, diferença

---

<sup>3</sup> Importante mencionar que Elizabeth Macedo (2014) trabalha a cultura no sentido expresso por Homi Bhabha (1998), em que cultura não é um objeto epistemológico, ou uma coisa, mas sim uma política de significação.

entre, diferença além, diferença no interior e diferença contra. Não é meu objetivo aqui percorrer sobre o que o autor denominou sobre a diferença em cada uma dessas versões, como em um manual descritivo. Para seguir com o argumento, vale um aprofundamento, ainda que breve, sobre as dimensões de diferença entre e diferença contra.

Até porque, para Nicholas Burbules (2018), as dimensões diferença como variedade, em graus, de variação, de versão, de analogia podem ser resumidas a dimensão da diferença entre. Além disso, essas cinco outras dimensões representam a diferença como diversidade, apelando para uma ideia de comparação e contraste. Ele ressalta também que elas não dão atenção suficiente para o caráter dinâmico da diferença, o que alimenta uma “dependência da identificação de similaridades [...] torna[ndo]-as inadequadas para compreender os casos de diferença radical - diferenças que questionam até mesmo nossos pressupostos sobre similaridade e analogia” (BURBULES, 2018, p. 172), como quando investigamos mais a fundo a questão da diferença no espaço-tempo escolar.

Assim, para Elizabeth Macedo (2014) o compromisso com a igualdade acaba por presumir uma ideia de inclusão total que pensa a diferença como uma diferença entre, no contexto em que todos os grupos culturais poderão ter acesso à escola e a um suposto projeto de cidadania nacional e, portanto, tal projeto precisa ser inclusivo às diversas culturas. Contudo, ela entende que essa ideia de inclusão total acaba por camuflar uma promessa de igualdade que é uma impossibilidade como meta. “Incluir é incluir algo e, portanto, pressupõe que alguém não estará incluído. Se todos são incluídos na cidadania, não há um fora (ou um outro) da cidadania e, portanto, ninguém pode ser incluído” (Macedo, 2014, p. 97). O que há, então, é uma estratégia de manutenção dessa ilusão de promessa de igualdade que tem como finalidade colocar quem está do lado de fora da cidadania em um lugar invisível para o discurso de um projeto de cidadania nacional.

A título de exemplificação, Elizabeth Macedo (2014) pensa sobre estudantes que apresentam dificuldades de aprendizagem e acabam por não alcançar os níveis de competências exigidos pelo sistema nacional de educação.

Para ela, isso faz com que tais estudantes sejam “aberrações no discurso da cidadania. Eles são deslocados para o nível individual, são sujeitos que seguem existindo como Outros concretos, mas que não têm visibilidade nas políticas” (Macedo, 2014, p. 97). Esse exemplo demonstra como a diferença é lida pela dimensão da diferença entre, e ilustra como essa dimensão exige sempre um limite que define o que está dentro e o que ficará para o lado de fora.

Em suma “a luta pela igualdade é o mesmo movimento que produz a diferença que inferioriza, a *diferença entre*, a menos que se admita a ilusão de que o poder possa ser eliminado” (Macedo, 2014, p. 99, grifos da autora), o que torna tangível a questão da igualdade como um problema que está no coração da escola. Assim, Elizabeth Macedo (2014) defende que o trabalho com a diferença seja realizado por meio da dimensão da diferença contra, a qual Nicholas Burbules (2018) a definiu como:

uma forma crítica, de questionamento, à medida que os pressupostos e lacunas de um discurso dominante voltam a refletir nela por contraste com um discurso e série de experiências muito alheios a ela. Representa uma reação direta ao “pluralismo”, no sentido em que este é normalmente compreendido; a diferença constitui uma oposição às normas e valores de uma sociedade dominante, não apenas uma incorporação (Burbules, 2018, p. 177).

Desse modo, Elizabeth Macedo (2014) entende que a diferença contra, que ela prefere chamar apenas de diferença, não se trata de uma diferença do ponto de partida em que todas as pessoas são iguais, ao passo em que ela permite o questionamento das normas em que a diferença é produzida. Logo, para ela, a diferença contra oportuniza uma discussão fundamental ao redefinir o compromisso político-teórico em favor da diferença.

Contudo, se a igualdade é um problema da escola como um princípio que a constitui e que por ela é constituído ao passo que a luta por ela segue sendo constantemente reiterada no discurso educacional; a diferença contra carrega consigo pressupostos da binaridade, que por mais que tente se desvencilhar da armadilha da oposição ainda é capturada por ela, além de não demonstrar potencialmente como o limite entre quem está do lado de dentro e quem ficará do lado de fora pode ser rompido. Recorro, portanto, a Denise

Ferreira da Silva (2019) para pensar em um trabalho com a diferença que radicalize essas questões ao desmontar o modo como a diferença está a serviço da separabilidade, pensando na diferença de modo desarticulado com quaisquer premissas de igualdade e, portanto, trabalhando com a diferença em si.

#### **DIFERENÇA SEM SEPARABILIDADE<sup>4</sup>**

O argumento de Denise Ferreira da Silva (2019) é que a arquitetura do programa de conhecimento kantiano constituiu um elemento que até hoje influencia projetos epistemológicos e éticos: a separabilidade. Ela pode ser entendida como uma noção de que tudo que podemos conhecer sobre as coisas do mundo precisam necessariamente ser compreendidas pelas formas, isto é, o espaço e o tempo, assim como pelas categorias do entendimento: quantidade, qualidade, relação e modalidade. Todo o resto sobre as coisas do mundo estariam inacessíveis, o que as tornaria irrelevantes para o conhecimento.

Denise Ferreira da Silva (2019) entende que a diferença como usualmente a conhecemos, como algo que nos subjugua e inferioriza, está historicamente estruturada a duas estratégias: [1] a de medição, onde atribui-se as ideias de igualdade e desigualdade entre elementos comparados frente as coisas do mundo; [2] e a ordem, instituída pela enumeração das diferenças, demarcando identidades e estabelecendo níveis de classificação. Assim, essa formulação da diferença nasce do contexto ontoepistemológico que cria uma incorporação da igualdade/desigualdade e da identidade/diferença capaz de nortear as condições de produção do conhecimento da própria existência humana em duas configurações epistemológicas: a física clássica e a história natural.

A física clássica apresentou a diferença humana como o efeito de algo que é externo ao corpo, pois, como explica Denise Ferreira da Silva (2019, p.

---

<sup>4</sup> Denise Ferreira da Silva (2019) identifica a separabilidade como um dos três pilares ontoepistemológicos que estruturam o funcionamento do mundo tal como o conhecemos, alicerçado no projeto moderno de conhecimento kantiano e nos postulados filosóficos hegelianos. A separabilidade opera em conjunto com a sequencialidade e a determinabilidade. No entanto, pensando no desenvolvimento do argumento aqui proposto e dado os limites deste texto, será elencado o trabalho da autora pensando mais especificamente com a separabilidade no que tange a diferença.

78), nesse contexto a diferença está inserida completamente em um estágio de exterioridade, “tornando todas as afirmações que [o corpo] manifesta ou expressa na essência (interior) do humano e das outras coisas”. Já a história natural acabou por representar a natureza como um conjunto de seres, pressupondo que tal conjunto poderia ser distribuído no que Denise Ferreira da Silva (2019, p. 78) chama de “tabela constante de identidades e diferenças”, utilizando-se tanto de dados mensuráveis como também classificáveis, no sentido de exterioridade.

Sendo assim, a autora compara tais configurações à forma como o cálculo instituiu a física como a explicação mais concreta e aceita pela ciência em relação às leis universais do movimento, sendo o ordenamento o responsável pela noção de universalidade, restrito ao domínio do que pode ser observado. Denise Ferreira da Silva (2019) explica que a formalização norteou o campo epistemológico clássico por meio da noção de ordem que legitima essas configurações epistemológicas como verdades da razão universal. “Por meio da abstração [...] esse ordenamento do mundo vivente (humanos, plantas e animais) gerou um mapeamento formal das coisas existentes” (Ferreira da Silva, 2019, p. 79). Disso, emerge uma noção de diferença que acaba representando significados de uma desigualdade vertical (medição) e horizontal (classificação).

Denise Ferreira da Silva (2019) denominou essa ordenação de representação simbólica do estágio de exterioridade, que permitiu a razão científica fazer sua primeira incursão nas escritas sobre as condições humanas. “Mas essa incursão permanece no nível da observação, descrição e classificação de [...] corpos e modo de existência, que essas escritas usavam para designar variedades humanas” (Ferreira da Silva, 2019, p.79). A filósofa se aprofunda em tais questões para demonstrar como a racialidade é um dispositivo de poder ético-estético-político inventado pelo texto moderno e sustentado pelo capitalismo, que legitima a violência contra a vida de pessoas negras.

Assim, na concepção da autora, ao construir uma analítica da racialidade, pautada nas descrições da ciência moderna sobre as diferenças humanas, criam-se instrumentos científicos desenvolvidos para descrever o ser

humano, fazendo uma ligação entre sua região de origem, traços físicos e as capacidades mentais, e isso foi capaz de produzir uma noção de diferença racial que foi naturalizada, acabando por se tornar uma base empírica para o desenvolvimento dos estudos da sociologia das relações raciais no século XX (Ferreira da Silva, 2022), que emerge com muita força nos Estados Unidos e se espalha com profundidade pelo ocidente.

Como consequência, forja-se a formulação do problema de que pessoas com traços físicos e culturais diferentes acabam - por causa da imigração, da conquista de territórios e da escravidão - por viver em comunidades junto a populações brancas e essas populações reagem de forma negativa à essas diferenças físicas e culturais e, então, a solução para o problema dessas relações raciais seria a eliminação dessas diferenças. Ou seja, a possível solução seria dada por meio de uma lógica de exclusão.

Entretanto, para Denise Ferreira da Silva (2022) não é a lógica da exclusão da diferença que opera no Brasil, já que a solução encontrada em nosso país foi a miscigenação. Assim, em território brasileiro o que opera é a lógica da obliteração, pois estávamos condenados ao regresso e não ao progresso; e a tese do branqueamento vem como uma resposta a isso, e, a diferença não é excluída, mas obliterada. Seja pela lógica da exclusão, seja pela da obliteração, foram descritas formas da diversidade humana que foram forjadas em ferramentas de subjugação, violência e morte. Os métodos utilizados construíram, em grande parte, a concepção de diferença como algo que nos inferioriza e que legitima o funcionamento de tais ferramentas.

No que tange a escola e sobre como o problema da igualdade é intrínseco a sua constituição, a relação entre igualdade e diferença tende a engolfar a diferença em uma lógica binária e de oposição. Nesse contexto, a diferença sem separabilidade parece uma tarefa do impossível, já que o trabalho com a diferença frequentemente se desloca com facilidade para os termos da desigualdade, acionando a luta pela igualdade para resolver esse problema. Contudo, porque ainda ficamos tão presos a “fazer só o que for possível, o que for pensável, o que for racional, o que for previsível” (VIDARTE, 2019, p. 94)? Como a diferença pode, de fato, ser diferente na escola?

A diferença sem separabilidade é uma aposta na compreensão de que “a vida insiste que em todo e qualquer lugar pode ser captada como uma múltipla e complexa composição de forças que nos constituem e nos atravessam incessantemente” (Coimbra, 2021, p. 137); e que nós não somos “uma mera superfície na qual são inscritos significados sociais, mas sim o que sofre, usufrui e responde à exterioridade do mundo, uma exterioridade que define sua disposição, sua passividade e atividade” (Butler, 2020, p. 58). Portanto, a diferença sem separabilidade não é uma solução definitiva, ou um escapismo ao problema da igualdade, mas uma forma de ficar com o problema, de produzir incessantemente a vida na escola.

No entanto, Judith Butler (2020) nos ensinou que toda vida é precária, mas que pensar a precariedade como uma condição generalizada à vida humana implica conceber uma concepção de nós somos fundamentalmente dependentes e condicionados por um mundo que, usando os termos da filósofa, é sustentado e sustentável. Logo, a responsabilidade ética ao se pensar em vidas precárias “se situa nas relações afetivas a um mundo que sustenta e impõe” (Butler, 2020, p. 59), e o que está em questão é perceber que não se trata de pensar tal responsabilidade centrada no valor de que essa ou aquela vida importam, mas sim propriamente na manutenção de condições de vida.

Afirmar que a vida é precária é afirmar que a possibilidade de sua manutenção depende, fundamentalmente, das condições sociais e políticas, e não somente do impulso interno para viver. Com efeito, todo impulso tem de ser sustentado, apoiado pelo que está fora de si mesmo, e é por essa razão que não pode haver nenhuma persistência na vida sem pelo menos algumas condições que tornam uma vida vivível (Butler, 2020, p. 40).

Assim, no coração do mundo como o conhecemos - engendrado pelo texto moderno - os enquadramentos ontoepistemológicos que sustentam a manutenção de seu funcionamento reiteram que há vidas nunca serão vidas vividas, ou sequer percebidas, no sentido amplo que essas palavras carregam. Esses enquadramentos são responsáveis por nos conduzir ao modo como não percebemos que “as molduras pelas quais apreendemos, ou, na verdade, não conseguimos apreender a vida dos outros como perdida ou lesada (suscetíveis

de ser perdida ou lesada) estão politicamente saturadas. Elas são em si mesmas operações de poder” (Butler, 2020, p. 14). Nas relações de poder da/na escola, assumir que todas as vidas são precárias é reconhecer que não há quem esteja fora - no sentido de exterioridade - para ser igualmente incluído.

Como nos lembra Judith Butler (2020), o “ser” da vida não é mais do que uma construção de meios seletivos, isto é, não há como fazer referência a esse “ser” fora das operações de poder, o que implica tornarmos mais precisos os meios seletivos, que funcionam como mecanismos específicos de poder, pelos quais a vida é produzida. Se quisermos, então, lutar por reivindicações sociais e políticas sobre o direito à proteção da vida e pelo direito à sobrevivência, Judith Butler (2020) alega que é preciso, de antemão, que utilizemos como base uma outra concepção ontológica que não desconsidere a precariedade, a vulnerabilidade, a dor, a exposição, o desejo, o trabalho e as próprias reivindicações. Recorrer a ontologia, dessa maneira, não quer dizer que precisamos reivindicar uma descrição do ser que é distinta de qualquer outra organização social e política, entendendo que poderia haver um ser fora de sua organização social e interpretação política.

Esse ser percebido ontologicamente é um ser que está sempre “entregue aos outros, a normas, a organizações sociais e políticas que se desenvolveram historicamente a fim de maximizar a precariedade de alguns e minimizar a precariedade para outros” (Butler, 2020, p. 15). Isso pressupõe que não há a possibilidade de definir *a priori* o que seria a produção de vida na escola para depois definir as significações sociais e políticas nas quais a escola se constituiu como instituição política, jurídica e econômica. Em outras palavras, a escola não está desvinculada das forças sociais, políticas, econômicas, culturais e jurídicas que estruturam o mundo; ela carrega consigo, e conosco, todos esses problemas. A produção da vida no espaço-tempo escolar, portanto, não está *separada* dessas relações de poder.

Quando a ontologia é apreendida como um terreno predeterminado, acabamos por recorrer meramente aos enquadramentos epistemológicos que ratificam que para apreender uma vida, dependemos que a vida seja produzida de acordo com as normas que permitem que a entendamos como vida. E isso

faz com que a ontologia crie um problema epistemológico de apreensão da vida, que “dá origem ao problema ético de definir o que é reconhecer ou, na verdade, proteger contra a violação e a violência” (Butler, 2020, p. 16). Nesse contexto, os enquadramentos que atuam de modo a diferenciar as vidas que podemos apreender ou não são responsáveis não somente por organizar nossa experiência visual dessa diferença como também são capazes de gerar ontologias específicas do sujeito.

Nessa perspectiva, o sujeito é constituído por meio das normas que, em processo de repetição, tanto produzem quanto deslocam características pelas quais o sujeito é reconhecido. Essas normas são condicionadas à produção do sujeito e produzem uma ontologia que embaça nossa capacidade de discernir e nomear esse sujeito. Isso influi no modo como, de antemão, algumas vidas sequer são reconhecidas como potenciais sujeitos a serem formados pela escola, produzindo àqueles que, ainda que como promessa, seriam salvos da violência e das mazelas do mundo e os que não serão.

Todavia, como alerta Judith Butler (2020), não podemos conceder à operação das normas um caráter determinista, pois as normas não são leis. “Assim, há ‘sujeitos’ que não são exatamente reconhecíveis como sujeitos e há ‘vidas’ que dificilmente - ou, melhor dizendo, nunca - serão reconhecidas como vidas” (Butler, 2020, p. 17). No funcionamento das normas, os esquemas de operação delas são interrompidos por si mesmos, emergindo e desaparecendo conforme o jogo de forças das relações de poder. O trabalho com a diferença sem separabilidade nos desamarra da herança que carregamos das promessas iluministas e nos permite criar condições de possibilidades para a produção de vida na escola.

No Brasil, “a escola é parte do conjunto de instituições de um regime republicano: uma democracia representativa (alguns diriam burguesa), constitucional que instaura um Estado de direito” (Pagotto-Euzébio, 2020, p. 41). O avanço do conservadorismo e a avalanche neoliberal em território nacional nos mostrou como pode ser devastadora uma proposta de educação “animada pelo anseio sinóptico, pela vontade de alçar-se ao ‘ponto de vista do olho de Deus’” (Pagotto-Euzébio, 2020, p. 41), capaz de conceber a escola

como um epifenômeno, uma expressão particular de relações de produção, reprodução e mantenedora da violência e da violação, que em uma sociedade tão desigual como a nossa, serviria apenas como um instrumento de opressão sobre os “corpos dóceis” (Foucault, 2014). Em contrapartida, a recusa e a suspeita, como um exercício ético-político, também se constituem no/pelo espaço-tempo escolar.

Podemos afirmar [...] que a educação é também interminável, pois onde está seu futuro? Em que ponto ele se situa?; quem o vê?; em que momento aparece, e é futuro? Podemos ficar aborrecidos com a denúncia de que para nosso trabalho o insucesso está previsto desde o começo, ou com o insuficiente sucesso de nossa ação, [...] mas é que não há uma necessária causalidade entre o que fazemos e o resultado, não há “causalidade” entre os meios pedagógicos utilizados e os efeitos obtidos. O futuro não está, nem é determinado pelo que fazemos ou mesmo pelo que deixamos de fazer. Mas as doutrinas, os métodos e técnicas, e a prática pedagógicas visam primordialmente ao controle e a garantir o sucesso da ação. E, mesmo que isso deva ser feito, nada pode garantir o sucesso da educação. Isso traz sofrimento, isso traz mal-estar, isso provoca a “ilusão de um futuro”, e, por qualquer futuro, melhor seria melhor não tecer ilusões (LOPES, 2000, p. 120).

Ao lançarmos os problemas rumo ao futuro, permanecemos com a dificuldade de entender que a educação não pode ser completamente determinada, milimetricamente calculada e seguramente possível. Entretanto, “a educação não é salvação nem condenação; não é tudo nem é nada” (Lopes, 2000, p. 120). A impossibilidade de garantir o sucesso da educação, e conseqüentemente da escola em cumprir seu papel salvacionista, não significa que não devemos educar, pois, ao situar a educação para além do tudo e do nada, reafirmarmos nosso compromisso de apostar no impossível - naquilo que não está delimitado pela razão universal -, sem tecer ilusões de cumprirmos com promessas inalcançáveis, pois “o jogo tem, deve, precisa ser jogado” (Lopes, 2000, p. 121). É sobre renunciar ao “pesado fardo [que carregamos] como missionários da razão” (Lopes, 2000, p. 121), recusando a missão da salvação como meta educacional e objetivo da escola, em que a diferença é diferença em si, sem separabilidade.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Se não busquei solucionar os problemas apresentados ao longo deste texto, é porque, como Carola Saavedra (2021), acredito nas tarefas do impossível. A diferença sem separabilidade é um caminho para ficarmos com o problema da igualdade na escola e enfrentá-lo sem buscar soluções definitivas ou escapismos simplistas. Se tudo o que se pretende universal inevitavelmente implica exclusão (Ferreira da Silva, 2022), por que a luta por uma igualdade universal estaria isenta desse mesmo risco? Por que ainda insistimos na missão civilizatória atribuída à escola pela fantasia colonial? Por que reiteramos a lógica do ordenamento e da medição como tarefas centrais da educação? Por que quando pensamos a diferença na escola logo a atribuímos a violência e a inferiorização? Em contrapartida, como podemos pensar a escola como um espaço-tempo de produção de vida?

Essas questões emergem da forma como o discurso educacional, ao projetar-se sempre rumo ao futuro, perpetua a propagação de problemas que nunca foram realmente solucionados - como as diferentes nuances que envolvem a evasão escolar -, mas que continuam a reverberar no cerne da razão moderna escolar. Na escola não medimos crânios, medimos índices de sucesso escolar em prol de uma suposta igualdade de oportunidades que é ordenada pela retroalimentação das desigualdades. As vítimas a serem salvas são produzidas em uma teia de forças que operam nas relações de poder das quais a escola não está isenta. Isso também vale para as que são logradas ao sucesso, pois não se produz sucesso sem que o fracasso também seja produzido.

Desse modo, ao longo deste texto, empreendi um diálogo arriscado entre o trabalho de Denise Ferreira da Silva (2019; 2022) e Judith Butler (2020) para refletir sobre a diferença sem separabilidade e a produção de vida, trazendo essa discussão para o contexto escolar. Embora existam divergências entre os trabalhos das duas filósofas, assumi esse risco, pois, considero que mesmo de maneira distintas, o pensamento das duas autoras fundamenta meu argumento ao convergirem para o compromisso ético-político com a vida, e não com a igualdade. É uma defesa ao direito de existir da escola sem reproduzir a fantasia colonial da salvação.

Sendo a escola um espaço-tempo de viver junto, busquei pensar com ela a produção de vida sem apelar à noção de exterioridade que reforça uma equívoca concepção de diferença que pode nos inferiorizar e sem recorrer a luta pela igualdade. Busquei com este texto provocar um horizonte de pensamento no qual a diferença sem separabilidade é capaz de dissolver as ferramentas da razão - como a fantasia colonial da salvação e do que Eliane Teixeira Lopes (2007) chamou de sagrada missão pedagógica -, que legitima a violência e a violação contra a vida, sem perder de vista a precariedade dela. Na tentativa, também, de fugir da ideia da produção de vida como algo meramente celebratório, em que a diferença vira uma alegoria do discurso educacional e objeto epistemológico da escola, a diferença sem separabilidade pode ser um esforço necessário para ficarmos com o problema da igualdade.

## REFERÊNCIAS

- BURBULES, Nicholas. Uma gramática da diferença: algumas formas de repensar a diferença e a diversidade como tópicos educacionais. In: GARCIA, Regina; MOREIRA, Antonio (Orgs.). *Currículo na contemporaneidade, incertezas e desafios*. São Paulo: Editora Cortez, 2018.
- BUTLER, Judith. *Quadros de Guerra: quando a vida é passível de luto?* Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2020.
- COIMBRA, Cecília. *Fragmentos de memórias malditas: invenção de si e de mundos*. São Paulo: N-1 edições, 2021.
- FERREIRA DA SILVA, Denise. *A Dívida Impagável*. São Paulo: Casa do Povo, 2019.
- FERREIRA DA SILVA, Denise. *Homo modernus*. Rio de Janeiro: Cobogó, 2022.
- FOUCAULT, Michel. *Vigiar e Punir: nascimento da prisão*. Petrópolis: Editora Vozes, 2014.
- HARAWAY, Donna. *Ficar com o problema*. São Paulo: n-1 edições, 2023.
- LOPES, Eliane Teixeira. *Da sagrada missão pedagógica*. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

LÓPEZ, Maximiliano. *Skolé e igualdade*. In: LARROSA, Jorge (Org.). *Elogio da escola*. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

MACEDO, Elizabeth. *Currículo, cultura e diferença*. In: LOPES, Alice; ALBA, Alicia (Orgs.). *Diálogo curriculares entre Brasil e México*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2014.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. *Em defesa da escola: uma questão pública*. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2018.

PAGOTTO-EUZEPIO, Marcos. *A escola como um problema filosófico*. In: GALLO, Silvio; MENDONÇA, Samuel (Org.). *A escola: problema filosófico*. São Paulo: Parábola, 2020.

SAAVEDRA, Carola. *O mundo desdobrável*. Belo Horizonte: Relicário, 2021.

SOUSA SANTOS, Boaventura. *Por uma concepção multicultural de direitos humanos*. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, n. 48, p. 11-32, 1997.

VIDARTE, Paco. *Ética bixa*. São Paulo: n-1 edições, 2019.

Recebido em: 12/9/2024.

Aprovado em: 30/12/2024.

Publicado em: 24/04/2025.