



**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - MESTRADO E
DOUTORADO - ÁREA DE CONCENTRAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

LUIZA FRANCO DIAS

**POLÍTICAS DE IDENTIDADE COMO UM DISPOSITIVO CONTEMPORÂNEO NA
EDUCAÇÃO**

Santa Cruz do Sul
2025



Luiza Franco Dias

**POLÍTICAS DE IDENTIDADE COMO UM DISPOSITIVO CONTEMPORÂNEO NA
EDUCAÇÃO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação
em Educação – Mestrado e Doutorado, Área de
Concentração em Educação, Linha de Pesquisa
Educação, Cultura e Produção de Sujeitos,
Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Betina Hillesheim

Santa Cruz do Sul
2025

CIP - Catalogação na Publicação

Franco Dias, Luiza

Políticas de identidade como um dispositivo contemporâneo na educação / Luiza Franco Dias. – 2026.

120f. ; 28 cm.

Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Santa Cruz do Sul, 2026.

Orientação: Profa. Dra. Betina Hillesheim.

1. Educação. 2. Identidade-Diferença. 3. Políticas de Identidade. 4. Dispositivos. 5. Governamentalidade. I. Hillesheim, Betina. II. Título.

Elaborada pelo Sistema de Geração Automática de Ficha Catalográfica da UNISC
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

POLÍTICAS DE IDENTIDADE COMO UM DISPOSITIVO CONTEMPORÂNEO NA EDUCAÇÃO

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado e Doutorado, Área de Concentração em Educação, Linha de Pesquisa Educação, Cultura e Produção de Sujeitos, Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Betina Hillesheim

APROVADA EM: _____

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Camilo Darsie de Souza
Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC)

Prof. Dra. Sandra Regina Simonis Richter
Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC)

Prof.(a) Dra. Anita Guazzelli Bernardes
Universidade Católica Dom Bosco (UCDB)

Prof. Dr Marlécio Maknamara da Silva Cunha
Universidade Federal da Paraíba (UFPB)

Agradecimentos

Escrever uma tese no campo das ciências humanas é enfrentar o desafio de interpretar o mundo enquanto ele acontece e ainda assim buscar, no meio do movimento, os fios que permitem tecer compreensão. Nesse exercício de pensar com e apesar do tempo presente, as vozes e gestos que me atravessaram foram âncoras e horizonte. A elas dirijo minha gratidão.

Agradeço à Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC) e, de modo especial, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, pelo acolhimento e experiência formativa,

Expresso minha profunda gratidão à minha orientadora, Prof.^a Dra. Betina Hillesheim pela confiança depositada em meu trabalho e pela empatia com que acompanhou minha escrita. Sua escuta atenta e direcionamento teórico foram fundamentais para que esta tese encontrasse seu caminho.

Sou igualmente grata aos professores que acompanharam minha trajetória ao longo desses anos, desde o percurso do mestrado em educação, oferecendo não apenas conhecimento, mas a possibilidades de pensarmos juntos, de forma crítica e afetiva.

À secretaria do Programa, agradeço pela disponibilidade constante, pela paciência e pelo apoio nos momentos de maior demanda.

Aos colegas e amigos que encontrei e construí, deixo meu agradecimento afetuosos, pois deixaram menos árdua e mais possível esta pesquisa.

Agradeço também aos professores que compuseram a banca de qualificação da tese, Prof.^a Dra. Anita Bernardes, Prof. Dr. Marlécio Maknamara e Prof. Dr. Camilo Darsie, pelas leituras atentas e suas contribuições que ajudaram a amadurecer meu pensamento

Por fim, agradeço à minha família, em especial à minha mãe, que nunca permitiu esquecer que está escrita era possível, mesmo nos dias em que eu duvidava.

Ao meu filho, Rafael, dedico estas páginas que nasceram também do que você fez nascer em mim. Você é a razão que atravessa meus dias, a coragem que encontro quando o mundo parece estreito demais, a esperança que me empurra a lutar por uma sociedade que seja, um dia, tão íntegra e luminosa quanto o brilho dos seus olhos. Que estas palavras sejam um pequeno testemunho da força com que você transformou minha vida, e do futuro mais bonito que eu desejo, incansavelmente, para você.

RESUMO

A presente tese está inserida no campo da educação e dos estudos pós-estruturalistas, partindo de inquietações sobre como as identidades são formadas e como as desigualdades se enraízam na sociedade e na escola. A pesquisa problematiza as políticas de identidade não apenas como instrumentos de reconhecimento ou inclusão jurídica, mas como tecnologias políticas e dispositivos de governo da diferença que incidem sobre raça, gênero e sexualidade. A investigação apresenta o cenário educacional brasileiro entre 1994 e 2024, período marcado pela institucionalização de discursos de diversidade e, simultaneamente, por reações conservadoras e neoliberais. Diante disso, o objetivo foi analisar como as políticas de identidade, compreendidas como dispositivos de governo da subjetividade, são articuladas nos documentos normativos da educação básica brasileira publicados entre 1994 e 2024, no sentido de produzir sujeitos educáveis, ordenar e hierarquizar diferenças e instituir regimes de verdade sobre raça, gênero e sexualidade no contexto escolar. A pesquisa fundamenta-se teórica e metodologicamente na perspectiva pós-estruturalista, utilizando ferramentas analíticas de Michel Foucault, como dispositivo, governamentalidade e regimes de verdade. O material de análise foi constituído por dois blocos: um bloco normativo-político, composto por leis, diretrizes, resoluções e pareceres federais publicados entre 1994 e 2024 (incluindo LDB, Lei 10.639/03, PNE, BNCC e decisões do STF) e um bloco acadêmico-científico, utilizando a produção da ANPED como analisador da materialidade de pesquisa. A análise interpretou esses documentos como práticas de governo que definem diagnósticos, riscos e condutas. Os resultados evidenciam que as políticas de identidade atuam como dispositivo que captura demandas por justiça social e as redistribui em formas administráveis de diversidade. A análise demonstrou que essas políticas instauram fronteiras móveis entre inclusão e exclusão, pois ao mesmo tempo em que reconhecem desigualdades históricas, elas reinscrevem os sujeitos em matrizes burocráticas e morais de controle. A escola se apresenta como um espaço de disputa entre uma racionalidade democrática de reconhecimento e uma racionalidade neoliberal que converte a diferença em risco ou capital humano, exigindo do sujeito incluído uma performance de autogoverno, resiliência e adequação normativa. Conclui-se que as políticas de identidade configuram tecnologias que produzem sujeitos governáveis e regulam as relações escolares sob a lógica da segurança e da eficiência.

Palavras-chave: Educação. Identidade-Diferença. Políticas de Identidade. Dispositivos. Governamentalidade

ABSTRACT

This dissertation is situated within the field of Education and post-structuralist studies, emerging from concerns about how identities are formed and how inequalities become rooted in society and in schools. The research problematizes identity policies not merely as instruments of recognition or legal inclusion, but as political technologies and devices for governing difference that operate upon race, gender, and sexuality. The study presents the Brazilian educational landscape between 1994 and 2024, a period marked by the institutionalization of discourses of diversity and, simultaneously, by conservative and neoliberal reactions. In this context, the objective was to analyze how identity policies, understood as device for governing subjectivity, are articulated in normative documents of Brazilian basic education published between 1994 and 2024, in order to produce educable subjects, organize and hierarchize differences, and establish regimes of truth concerning race, gender, and sexuality within the school context. The research is theoretically and methodologically grounded in a post-structuralist perspective, employing analytical tools derived from Michel Foucault, such as device, governmentality, and regimes of truth. The corpus consisted of two analytical blocks: a normative-political block, composed of federal laws, guidelines, resolutions, and official opinions published between 1994 and 2024, and an academic-scientific block, based on ANPED's scholarly production as an analyzer of the materiality of research. The analysis interpreted these documents as practices of government that define diagnoses, risks, and prescribed forms of conduct. The findings demonstrate that identity policies operate as a device that captures demands for social justice and redistributes them into administrable forms of diversity, establishing shifting boundaries between inclusion and exclusion. While recognizing historical inequalities, these policies simultaneously reinscribe subjects within bureaucratic and moral array of control. The school thus emerges as a site of dispute between a democratic rationality of recognition and a neoliberal rationality that converts difference into either risk or human capital, requiring the included subject to perform self-government, resilience, and normative adequacy. It is concluded that identity policies constitute technologies that produce governable subjects and regulate school relations according to a logic of security and efficiency.

Keywords: Education. Identity-Difference. Identity Politics. Devices. Governmentality.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
1 PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO	21
1.1 Escolhas teórico-metodológicas	21
1.2 Corpus discursivo e análise da pesquisa	24
1.2.2 Bloco acadêmico-científico (produção ANPED)	27
2 DISPOSITIVO, IDENTIDADE E SUBJETIVAÇÃO.....	29
2.1 Dispositivos e Governamentalidade em Foucault	30
2.2 Regimes de Verdade	48
3 EMERGÊNCIA DAS POLÍTICAS DE IDENTIDADE: a construção de um dispositivo	52
3.1 A escolarização como campo de governo das diferenças	53
3.3 Políticas de identidade enquanto dispositivos que atuam sobre raça, gênero e sexualidade na contemporaneidade.....	65
3.4 Políticas educacionais permeadas pelo conservadorismo e neoliberalismo	67
3.4.1 Emergência das políticas de identidade.....	77
4 MATERIALIDADE DO CORPUS DA PESQUISA.....	79
4.1 Apresentação dos artigos selecionados.....	79
4.2 Resoluções Legislativas e políticas de identidade: análise do corpus documental.....	89
5 O QUE OS DOCUMENTOS E A LITERATURA EVIDENCIAM?	99
5.1 A escola como lugar de disputa de identidades	99
5.2 Como as políticas de identidade produzem formas de inclusão/exclusão no contexto educacional.....	102
5.3 A “tese da tese”: políticas de identidade como dispositivo que governa modos de ser e de relacionar com o outro	105
5.4 Categorias de Sujeitos e Condutas Produzidas pelas Políticas de Identidade..	107
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	110
REFERÊNCIAS.....	113

INTRODUÇÃO

A temática que busco desenvolver neste trabalho é uma provocação aos questionamentos que fui acumulando ao longo da minha jornada nas ciências humanas. Profissionalmente, minha trajetória iniciou em 2014, com a graduação em Psicologia pela Universidade Luterana do Brasil (Ulbra). Nos anos seguintes, aprofundei meus estudos em saúde mental, com a especialização na Universidade Católica Dom Bosco (UCDB) e uma formação em coordenação de grupos operativos pelo Instituto de Psicologia Social Pichon Rivière. Durante esse período, comecei a refletir sobre a construção da subjetividade humana, mas percebi que a formação acadêmica não dava conta de todas as perguntas que surgiam diante das complexas realidades sociais que se entrelaçam com os comportamentos individuais.

Questões sobre como as identidades são formadas, de que modo nos tornamos quem somos, sob que circunstâncias, de que maneira as desigualdades atravessam os sujeitos e se enraizaram na sociedade, quais mecanismos atuam na manutenção desses processos de segregação e hierarquização social, foram alguns questionamentos que ganharam centralidade no meu olhar de pesquisadora.

Entre 2017 e 2018, realizei a especialização em intensivismo, urgência e emergência no programa de residência multiprofissional em saúde. Posteriormente, em 2019, ingressei no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC-RS), dando início ao percurso acadêmico com ingresso no mestrado, na linha de Educação, Cultura e Produção de Sujeitos, a qual sigo relacionada também durante o doutorado. A escolha foi mais uma decisão em favor de aprofundar as discussões teóricas nos estudos culturais e pós-estruturalistas, sobretudo, os escritos de Michel Foucault. Ademais, como psicóloga, imersa no campo da educação, busco pensar temas que considero de relevância social, com vistas a bem-estar comum e igualitário.

Nesta perspectiva, no mestrado, voltei a pesquisa para o racismo no contexto escolar, tomando a educação como um lócus privilegiado de análise das narrativas sobre as relações raciais e a escola como dispositivo de

subjetivação dos sujeitos, moldando comportamentos, formas de ser e perceber o mundo. A educação brasileira, historicamente, se fundamenta sob a lógica da exclusão racial, tomando enquanto norma a branquitude que contorna seu funcionamento, uma herança do discurso biologicista, higienista, do racismo científico, de uma “pseudo” inclusão das diferenças. Desta forma, ao passo que aprofundava meus estudos sobre os discursos da branquitude e as relações raciais, me deparei com meu próprio processo de racialização, com o conceito de lugar de fala - impulsionado por Djamila Ribeiro - bem como com a complexidade do movimento de pertença e identificação a grupos sociais e identitários.

Foi então que comecei a pensar sobre as políticas de identidade, especialmente no contexto da educação, como um caminho de reflexão mais amplo sobre as questões raciais, debruçando o olhar para as discussões sobre identidades.. Essas políticas, que emergem dentro de um contexto educacional e social, são correlacionadas à construção das identidades contemporâneas e novas subjetividades¹.

O transcorrer da experiência profissional e acadêmica no campo da Psicologia e da Educação abriu questões que não se sustentam em respostas psicologizantes. Ao tomar a escola como espaço de governo da conduta e de fabricação de sujeitos a pergunta desloca-se de “quem o indivíduo é” para “que práticas e saberes o fazem ser” em regimes normativos específicos (Foucault, 1977–1978; 1978–1979). Nesse eixo, identidade deixa de ser essência estável e passa a ser processo relacional e contingente, historicamente posicionado (Hall, 2006), enquanto, se tomarmos, por exemplo, as questões de gênero e sexualidade, estas são inteligíveis por atos reiterados e normas performativas que instituem pertencimentos e exclusões (Butler, 2019).

¹ Na perspectiva adotada por Bernardes e Hoenisch (2003), a subjetividade refere-se ao campo processual e fluido dos modos de ser, sentir e perceber o mundo, constituídos nas e pelas relações de poder e práticas discursivas de uma cultura. É o processo de “tornar-se sujeito” (subjetivação). A identidade, por outro lado, é compreendida como um efeito desse processo; uma fixação temporária, um ponto de ancoragem ou uma posição de sujeito específica que, embora pareça estável e coesa, é sempre relacional, precária e um marcador social necessário para o reconhecimento. A subjetividade, assim, é o processo de produção, enquanto as identidades são os produtos (temporários e relacionais) dessa produção.

No Brasil, a escolarização foi atravessada por projetos de branquitude e por hierarquizações raciais naturalizadas, cuja crítica contemporânea evidencia mecanismos de produção de privilégios e de silenciamento de diferenças (Carneiro, 2011; Gomes, 2017). Nesse campo, as políticas educacionais introduziram dispositivos de reconhecimento e regulação da diferença. A alteração da LDB pela Lei 10.639/2003 e, depois, pela Lei 11.645/2008, tornou obrigatória práticas docentes vinculadas à história e culturas afro-brasileiras e indígenas e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (CNE/CP 01/2004). A BNCC (2017) afirma competências e práticas que orientam todo o sistema educacional de ensino. O PNE (Lei 13.005/2014) fixa metas e diretrizes para a década subsequente. Esses marcos instituem expectativas normativas, ao mesmo tempo que se colocam em um campo de forças sobre como tratar raça, gênero e sexualidade na escola.

Desse modo, a problemática desta tese surge na tensão entre reconhecimento e normalização, entre processos sociais que se consolidam em lutas por igualdade e refutação de um sistema que opere na manutenção dos diferentes tipos de exclusão social. A valorização das identidades historicamente desqualificadas integra uma agenda de justiça, enquanto as políticas são capazes tanto de burocratizar diferenças quanto produzir novas linhas de pertencimento e governo. Ao encontro desse pensamento, Fraser (2006) discute o binômio redistribuição/reconhecimento afirmando que lutas por status sem reestruturação material capturam a diferença em molduras administrativas, enquanto a ausência de reconhecimento reproduz injustiças simbólicas.

Nessa direção, me interessa examinar como as políticas de identidade, quando traduzidas em currículos, avaliações, gestão e formação docente, operam efeitos de subjetivação e de classificação no cotidiano escolar, e sob que condições produzem inclusão substantiva ou reiteraões de hierarquias. Diante disso, parto do seguinte questionamento: como as políticas de identidade, tomadas como dispositivo de governo da diferença, se articulam nos documentos normativos da educação brasileira entre 1994 e 2024 para produzir sujeitos educáveis, hierarquizar diferenças e estabelecer regimes de verdade sobre raça, gênero e sexualidade?

Para responder à questão do estudo, tal problemática se desdobra nas seguintes questões: como essas políticas, a partir da noção de identidade,

produzem formas de subjetivação, isto é, formas de perceber a si e aos outros? De que maneiras tais políticas se relacionam aos processos de classificação, normalização e governo das diferenças no contexto escolar? De que forma tais políticas se desdobram nas produções científicas sobre educação, constituindo, juntamente com outros mecanismos e estratégias, um dispositivo? Com isso, justifico a escolha do tema da pesquisa por sua pertinência teórico-política e por seu alcance prático no campo educacional. A análise das políticas de identidade em documentos normativos federais permite compreender a escola como espaço de governo de condutas e de produção de subjetividades, no qual se estabelecem fronteiras do que conta como diferença tida como legítima, do que pode ser reconhecido como sujeito educável e de quais modos de vida se tornam inteligíveis e valorizados.

Para responder a essa complexidade, e compreendendo que o dispositivo de governo da diferença não se constitui apenas por textos normativos, mas também pelos saberes que o sustentam e o problematizam, proponho um segundo corpus, que consiste na produção acadêmico-científica. Este bloco é composto por uma revisão sistemática dos estudos publicados na Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) entre 2015 e 2025.

O critério de seleção focou em trabalhos que articulam a educação básica aos marcadores de raça/racismo, gênero e sexualidade, notadamente aqueles que tratam do currículo, da censura moral e das políticas de reconhecimento. Foram excluídos estudos que tratam a identidade em um registro puramente psicológico ou vocacional, priorizando-se as análises que a tomam como questão de governo. A construção desse corpus, organizado em categorias, permitiu mapear como a própria pesquisa em educação participa, reitera ou resiste aos regimes de verdade sobre a diferença que circula nos documentos normativos.

Para esse movimento reflexivo, utilizo a governamentalidade como operador analítico, isto é, a partir de Foucault (2008), busco evidenciar as racionalidades que, ao mesmo tempo, prometem inclusão e organizam mecanismos de normalização, convertendo identidades em alvos de regulação, medida e avaliação. O diálogo com Hall (2006) e Butler (2003) sustenta a compreensão de identidades como processos relacionais e performativos,

historicamente posicionados, o que se articula ao diagnóstico crítico de Carneiro (2011) sobre racialização e privilégios da branquitude na escolarização brasileira. Ainda, serão utilizados estudos publicados entre os anos de 2015 e 2025 no âmbito da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), para reflexão teórico- analítica. Considero essas discussões sobre identidade, construídas ao longo dos anos, dentro dos diferentes campos do saber e também, atravessada por aquilo que é produzido em perspectivas teórico-conceituais distintas. Esse movimento é possível, pois, assumo uma lente analítica foucaultiana, onde essas diferentes narrativas vão constituir uma teia de saberes em relação à ideia de identidade, bem como colocam o sujeito em um jogo de forças políticas e sociais, postas em ação por meio dos dispositivos que operam na lógica de uma governamentalidade.

A partir disso, o objetivo geral é analisar como as políticas de identidade, compreendidas como dispositivos de governo da subjetividade, são articuladas nos documentos normativos da educação básica brasileira publicados entre 1994 e 2024, no sentido de produzir sujeitos educáveis, ordenar e hierarquizar diferenças e instituir regimes de verdade sobre raça, gênero e sexualidade no contexto escolar. São objetivos específicos da pesquisa: selecionar os principais documentos normativos da educação básica brasileira, entre 1994 e 2024, que tratam de raça, gênero e sexualidade; analisar como esses documentos definem identidades e diferenças, produzindo hierarquias entre sujeitos e estabelecendo quem é reconhecido como sujeito educável; examinar de que modo essas políticas de identidade agem como mecanismos de normatização de condutas no ambiente escolar e analisar como as políticas de identidade operam, nesses textos normativos, como tecnologias discursivas de subjetivação voltadas a moldar a forma como os sujeitos compreendem a si mesmos e aos outros, definindo parâmetros de normalidade, aceitabilidade e reconhecimento escolar.

Os documentos selecionados para esta pesquisa mostram como, através dos anos, o sujeito é representado, apontando para construções de narrativas sobre educabilidade, sobre modos de ser e estar em sociedade. Da mesma forma, as resoluções vão constituindo uma espécie de governo das condutas, instaurando práticas que orientam modos de ser e agir, estimulando determinados comportamentos e desestimulando outros.

Deste modo, para pensar a governamentalidade, cabe considerar que ao tematizar a historicidade dos regimes de governo, Foucault (2008) associa a razão de Estado à centralidade da soberania, da polícia² e das técnicas estatísticas de gestão da população, explicando que a passagem para a governamentalidade liberal introduz uma lógica distinta, isto é, da economia política torna-se método de limitação do governo, ao passo que o mercado opera como instância de verificação que testa a verdade das intervenções públicas (Foucault, 2008). Governar, então, deixa de significar comandar a partir do direito do soberano e passa a significar conduzir condutas por meio de dispositivos que articulam saberes, normas e cálculos sobre populações, segurança e circulação (Foucault, 2008).

Dean (2010) descreve a governamentalidade como uma analítica das formas de problematização que estruturam programas, técnicas e dispositivos de poder, oferecendo um vocabulário para examinar como certos saberes tornam governáveis domínios da vida por meio de metas, indicadores e práticas de responsabilização. Por sua vez, Lemke (2019) acrescenta que a analítica foucaultiana corresponde a um método de investigação que torna plausível governar à distância, mediante normas que induzem escolhas e modulam margens de liberdade.

No interior da racionalidade liberal, Foucault (2008) descreve que o governo deixa de se justificar pela soberania e pelo direito, e passa a ser permanentemente avaliado segundo critérios de utilidade, custo e eficácia. Em vez de um poder que se autoriza a partir da lei e da majestade do soberano, emerge um governo que deve comprovar, em cada ação, que não intervém, apenas quando a intervenção se mostra útil e economicamente aceitável (Foucault, 2008).

² No contexto em que Foucault (2008) utiliza o termo "polícia", não se trata da instituição repressiva contemporânea associada ao aparato de segurança pública ou ao controle da criminalidade. O conceito de polícia, como formulado nos séculos XVII e XVIII no interior da razão de Estado, designa um conjunto de técnicas de governo voltadas para organizar, regular e otimizar a vida da população. A polícia corresponde a uma racionalidade administrativa que intervém em todos os domínios considerados relevantes para a força do Estado com a finalidade de produzir uma população numerosa, produtiva, disciplinada e útil. Trata-se, portanto, de um dispositivo de vigilância e gestão da vida social, que busca manter e ampliar o poder do Estado por meio do ordenamento interno da sociedade. Em outros termos, polícia, em Foucault (2008), é o nome de uma tecnologia de governo que visa maximizar as capacidades da população e assegurar a segurança geral, funcionando como instrumento de administração contínua da vida coletiva, e não apenas como força armada subordinada a um código penal.

Esse processo, é entendido como economia de governo, correspondendo à instalação de um princípio de auto limitação interna da prática governamental:

De fato, a economia política traz em SI a exigência de uma autolimitação da razão governamental, baseada no conhecimento do curso natural das coisas. Assinala, portanto, a irrupção de uma nova racionalidade na arte de governar: governar menos, para ter eficiência máxima, em função da naturalidade dos fenómenos com que se tem de lidar. É essa governamentalidade, ligada em seu esforço de autolimitação permanente a questão da verdade, que Foucault chama de "liberalismo" (Foucault, 2008, p. 523).

Nessa perspectiva, a governamentalidade liberal reconduz o governo a um tipo específico de racionalidade técnico-econômica que mede custos, compara desempenhos, introduz critérios de eficiência e, sobretudo, institui a liberdade. Foucault (2008, p. 525-26) no liberalismo, “a liberdade [...] é algo que se fabrica a cada instante”:

A palavra liberalismo se justifica pelo papel que a liberdade desempenha na arte liberal de governar: liberdade garantida, sem dúvida, mas, também, produzida por essa arte, que para alcançar seus fins necessita suscitar-la, mantê-la e enquadrá-la permanentemente. Assim, o liberalismo pode ser definido como o cálculo do risco - o livre jogo dos interesses individuais- compatível com o interesse de cada um e de todos (Foucault, 2008, p. 525-26).

Rose (1999) descreve que, nas sociedades liberais avançadas, essa racionalidade se apoia em tecnologias de governo que medem desempenho, classificam riscos e estabelecem normas de conduta aceitáveis. A gestão das condutas passa a operar por meio de cálculo, avaliação comparativa e responsabilização individual. Trata-se de governar por liberdade, isto é, o sujeito é chamado a agir como agente autônomo, responsivo e previsivelmente eficiente, e essa produção do sujeito autogovernável permite a gestão política sem necessidade de comando direto (Rose, 1999).

O neoliberalismo não se reduz a essa forma de governo por liberdade pois implica uma mutação normativa. Em vez de apenas reconhecer o mercado como limite da intervenção estatal, o neoliberalismo institui a concorrência como princípio organizador ativo de toda a vida social. Dardot e Laval (2016) definem o neoliberalismo como uma razão do mundo, isto é, uma racionalidade que não se limita à economia, mas reconfigura as instituições jurídicas, administrativas e

educacionais para construir indivíduos e coletividades pela dimensão empresarial.

A concorrência deixa de ser um dado espontâneo e passa a ser produzida, protegida e continuamente reforçada pelo próprio Estado, que reorganiza direitos, políticas sociais e formas de gestão para converter cada esfera em campo de performance comparável e de responsabilização individual (Dardot; Laval, 2016). Brown (2015) descreve esse processo como a generalização da lógica de valorização do capital humano. Dessa forma, enquanto o liberalismo descrito por Foucault (2008) governa limitando-se pelo cálculo econômico e exigindo que os sujeitos sejam responsáveis, o neoliberalismo descrito por Dardot e Laval (2016) e Brown (2015) reconstrói o próprio sujeito e o próprio espaço público como empresas em competição permanente.

O ponto de inflexão que interessa aqui não é apenas a passagem de um Estado que calcula seus limites econômicos (liberalismo), para um Estado que fabrica ativamente a concorrência (neoliberalismo), mas a forma como essa mutação redesenha a relação entre governo e sujeito. Foucault (2008) explica duas linhagens neoliberais que explicitam esse deslocamento. No ordoliberalismo alemão, a concorrência não é entendida como dado espontâneo do mercado; ela precisa ser juridicamente moldada e garantida pelo Estado, que assume a tarefa de instituir um “ordenamento” concorrencial estável, sustentado por um Estado de direito econômico.

Já a escola de Chicago o alvo não é apenas a economia formal, mas toda a conduta humana, recodificada sob a gramática da escolha racional e do capital humano, isto é, sob a inteligibilidade de custo, investimento e retorno aplicável ao casamento, à educação, ao crime, à sexualidade e ao trabalho (Foucault, 2008).

A sociedade descrita por Power (1997) não é apenas uma sociedade que audita instituições, mas sim uma sociedade em que a própria noção de qualidade é convertida em índice auditável e, portanto, em obrigação verificável. A auditoria surge como dispositivo que transforma qualquer prática em passível de inspeção e ranqueamento. Rose (1992) analisa o mesmo movimento sob a ótica da “responsabilização”, isto é, um regime de governo que convoca indivíduos, profissionais, gestores locais, escolas e famílias a darem prova contínua de sua competência, eficiência e aderência a padrões definidos como desejáveis. A

liberdade, assim, não é antônima de controle. A liberdade é justamente o meio de governo, governa-se induzindo sujeitos a operarem como unidades calculáveis de desempenho e risco, cada qual chamado a responder por si e a provar, por métricas externas, que é capaz de gerir a própria conduta em direção a metas previamente estabelecidas (Rose, 1999; Power, 1997).

O efeito dessa racionalidade sobre a subjetivação é descrito pela figura do empreendedor de si, pois, trata-se da conversão da vida em portfólio, na qual escolarização, saúde, inserção trabalhista e engajamento cívico são recodificados como investimentos individuais que precisam gerar valor mensurável e reputacional. Dardot e Laval (2016) qualificam esse processo como razão concorrencial, sendo que a norma de pertencimento social é deslocada para a capacidade de demonstrar iniciativa, inovação e otimização permanente da própria vida.

Nesse sentido, a liberdade neoliberal é uma forma jurídico-técnica de vinculação, em que o indivíduo é livre para responder, livre para competir, livre para assumir o risco, e justamente por isso responsabilizável pelos efeitos de cada decisão. Para trabalhar todas as questões aqui expostas, a presente pesquisa foi dividida em 4 capítulos, além da introdução e considerações finais. O primeiro capítulo foi dedicado ao percurso teórico-metodológico, elucidando o enquadramento analítico que orienta a pesquisa, fundamentado na perspectiva pós-estruturalista em educação e nos conceitos foucaultianos de modos de subjetivação, dispositivo, governamentalidade e regimes de verdade. Mostro, nesse primeiro momento, que as políticas de identidade são tratadas como práticas de governo da diferença, o que implica deslocar o tensionamento das interpretações normativas ou declarativas e compreender a escola como espaço de gestão da vida, de produção de sujeitos e de administração de condutas.

Para tanto, abordo as escolhas conceituais que organizam a leitura da pesquisa, examinando as fontes coletadas formadas por documentos normativo-políticos produzidos entre 1994 e 2024 e por estudos da ANPED publicados entre 2015 e 2025. Por fim, descrevo os caminhos para a análise dos dados, marcada pela problematização das racionalidades que atravessam a escola contemporânea e pela análise dos efeitos de subjetivação produzidos no cruzamento entre discursos de reconhecimento, moralização conservadora e gramáticas neoliberais de risco, responsabilização e autogoverno.

No segundo capítulo foram discutidas as políticas de identidade a partir de uma perspectiva foucaultiana, evidenciando como dispositivos de poder organizam práticas escolares, modulam condutas e produzem sujeitos. Com a reflexão, trago as questões de raça, gênero e sexualidade, tratadas como problemas de governo, configurados por documentos normativos, diretrizes curriculares, programas institucionais e discursos científicos que operam como matrizes de classificação, vigilância e normalização.

Discorro nesse sentido, que os modos pelos quais legislações, protocolos pedagógicos e instrumentos administrativos instauram formas de reconhecimento e expectativas de conduta que atravessam o cotidiano escolar. Essas políticas funcionam como tecnologias de subjetivação, pois vinculam determinados grupos a procedimentos de acompanhamento, avaliação e intervenções, acionando racionalidades que envolvem risco, responsabilização, utilidade social e ajustamento comportamental.

A análise no terceiro capítulo permite demonstrar que raça, gênero e sexualidade não ingressam no campo educacional apenas como demandas morais por reconhecimento, são resultado de disputas históricas que definem quais diferenças se tornam objeto legítimo de intervenção estatal. Proponho a formação dessa rede em três categorias, as quais, a normatização educacional que introduz categorias identitárias como populações-alvo, a atuação de saberes que convertem marcadores sociais em objetos de diagnóstico e intervenção e a incidência de movimentos sociais que tensionam o Estado e são parcialmente incorporados às gramáticas oficiais de gestão.

A partir dessa composição, tomo as políticas de identidade como tecnologias de governamentalidade, produzindo classificações que hierarquizam riscos, autorizam vigilância, orientam protocolos e regulam condutas escolares. A escola aparece como espaço estratégico de governo das diferenças, principalmente após a Constituição de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), que deslocam a educação de uma função transmissiva para uma função de gestão da vida.

No quarto capítulo apresento os resultados da investigação, por meio de duas seções. A seção 4.1 demonstra os artigos selecionados segundo os critérios metodológicos definidos, desenvolvendo a análise textual. A seção 4.2

concentra-se na análise documental, reunindo as normativas e políticas públicas investigadas e explicitando seus operadores conceituais e institucionais.

No quinto capítulo, foram reunidos documentos para analisar o papel das políticas de identidade na constituição de sujeitos, na organização das dinâmicas escolares e na definição de fronteiras móveis entre inclusão e exclusão. Como resultados desse percurso, evidenciei que as políticas, ao instituírem novos parâmetros de reconhecimento, impõem ao Estado e à escola a clareza de desigualdades historicamente silenciadas, atuando como tecnologias de governo que consolidam categorias identitárias, regulam condutas e definem modos institucionais de participação e pertencimento. Por fim, foram apresentadas as conclusões do estudo.

1 PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO

O presente tópico da tese tem como objetivo apresentar os caminhos metodológicos percorridos para sustentar a pesquisa e tornar visível a forma em que o material de estudo foi selecionado e analisado. Parto, assim, da perspectiva pós-estruturalista em educação, especialmente por meio dos conceitos de formas de subjetivação, dispositivo, governamentalidade e regimes de verdade (Foucault, 2001, 2008) para compreender as políticas de identidade como práticas de governo da diferença.

A proposta é apresentada pela leitura das políticas educacionais que abordam raça, gênero e sexualidade, para além da interpretação de garantias jurídicas de inclusão ou expressões de intenções democráticas do Estado. Portanto, são aqui tratadas como parte de um dispositivo que produz normas e saberes sobre quem é o sujeito educável, quais condutas são aceitas, quais vidas devem ser protegidas e sob que condições essa proteção é tida como legítima.

1.1 Escolhas teórico-metodológicas

A partir da trajetória teórico-metodológica que desenvolvi na construção da dissertação de mestrado, utilizando os conceitos foucaultianos como lentes analíticas, e alinhada com investigações recentes desenvolvidas no campo da educação (Scotta, 2025), parto da compreensão de que a escola contemporânea deve ser analisada como espaço de governo da vida, isto é, como território em que se articulam práticas discursivas, normativas e pedagógicas que buscam produzir sujeitos específicos, administrar condutas e fixar regimes de verdade sobre o que se entende por diferença, diversidade e inclusão.

Essa escolha implica recusar tanto uma leitura puramente normativa das políticas educacionais quanto uma leitura puramente sociológica. Em vez disso, atuo com a noção de que as políticas de identidade funcionam como um dispositivo sendo que as políticas educacionais integram este dispositivo. O conceito foucaultiano de dispositivo designa um arranjo heterogêneo e

historicamente situado, composto por leis, diretrizes, pareceres técnicos, práticas escolares, protocolos de intervenção, vocabulários, estatísticas, campanhas públicas, mecanismos de vigilância e formas de avaliação, que se articulam em torno de um problema socialmente construído e produzem efeitos de verdade e de sujeição (Foucault, 1975, 1976, 2008).

A presente tese entende que perguntar pelas políticas de identidade na educação não é perguntar apenas se há políticas afirmativas, se há menções à diversidade ou se há instrumentos de proteção contra discriminação. Trata-se de perguntar que formas de vida tais políticas autorizam, quais modos de existir elas fazem caber na escola e sob quais condições, quais condutas passam a ser exigidas para que determinados sujeitos sejam reconhecidos como educáveis, inclusivos e legítimos.

É necessário, então, problematizar quatro operadores foucaultianos, que estruturam o modo como leio meu objeto: modos de subjetivação, dispositivo, governamentalidade e regimes de verdade. Ao falar de modos de subjetivação, entende-se que o sujeito não é concebido como essência interior, identidade autêntica ou núcleo psicológico estável. O sujeito, em Foucault, é efeito histórico, produzido em e por relações de poder-saber. Subjetivação, nesse sentido, é o movimento pelo qual os indivíduos são chamados a reconhecer-se, a narrar-se e a conduzir-se, segundo categorias que lhes são oferecidas, impostas ou disponibilizadas socialmente como legítimas (Foucault, 1984).

No campo educacional, isso significa que as nomenclaturas que são designados os alunos alvos das políticas de identidade são posições de sujeito politicamente produzidas, dotadas de expectativas normativas, acompanhadas de protocolos de intervenção, e investidas de uma moralidade pública que organiza o que esses sujeitos podem ou não podem dizer e fazer dentro da escola. Essa forma de leitura é coerente com a forma como Scotta (2025) trata a constituição de categorias escolares como alvo de tutela e vigilância, bem como, a forma que a inscrição dessas categorias em linguagens oficiais de proteção, risco e governabilidade.

Nessa mesma perspectiva, assumo dispositivo como categoria operatória, isto é, como ferramenta analítica para compreender as articulações entre saber, poder e subjetivação nas políticas educacionais. Um dispositivo é sempre uma resposta histórica a algo que se torna problemático. Quando o

Estado, os conselhos educacionais, as diretrizes curriculares e as formações docentes passam a falar intensamente de raça, gênero e sexualidade trata-se da emergência de um problema social construído que passa a ser administrado por meio de uma malha de práticas. Essa malha se inscreve desde a modulação curricular até a produção de protocolos disciplinares, passando por orientações sobre linguagem adequada, heteronomia moral, monitoramento do clima escolar, encaminhamentos para serviços especializados e responsabilização individual pela própria conduta.

A governamentalidade é o fundamento teórico-metodológico, isto é, como lente que permite compreender os dispositivos como racionalidades políticas em operação. A governamentalidade, conforme formulada por Foucault nos cursos Segurança, Território, População (1977–1978) e Nascimento da Biopolítica (1978–1979), apresenta o conjunto de técnicas, cálculos, saberes e procedimentos por meio dos quais o poder moderno passa a gerir a vida, não mais apenas por imposição soberana da lei, mas pela condução de condutas, pela administração dos riscos e pela produção de sujeitos responsáveis por si (Foucault, 2008).

Por fim, assumo que tais políticas só se tornam possíveis porque se apoiam em determinados regimes de verdade. Foucault descreve a verdade como efeito de dispositivos que autorizam certos enunciados a circular como verdadeiros, definem quem pode enunciá-los e com que autoridade, além de regular os usos desses enunciados (Foucault, 2001).

Nesta direção, observa-se a existência de um discurso antirracista, o qual denuncia o caráter estrutural do racismo, do sexismo e da LGBTfobia, ao passo que, reivindica justiça curricular, reparação e reconhecimento das diferenças como condição de cidadania escolar. Por outro lado, há o tensionamento dos discursos conservadores que redefinem a problematização crítica de raça, gênero e sexualidade como “ideologia”, “ameaça moral”, “desvio de finalidade pedagógica”, e procura interditar seu tratamento escolar em nome da família, da religião e da ordem. Além disso, pode-se identificar um discurso gerencial e neoliberal que, ao falar em inclusão, vulnerabilidade e acolhimento, recoloca a diferença sob gramáticas de risco, responsabilização e autocontrole, convocando sujeitos racializados, generificados e sexualizados a provar continuamente sua capacidade de

convivência, sua adequação e sua resiliência.

Nesta perspectiva, tais discursos entram em um complexo jogo de forças, buscando se colocar no jogo do verdadeiro e do falso.

Deste modo, não proponho uma descrição cronológica exaustiva nem uma história que se pretenda totalizante das políticas de identidade, mas uma análise situada de como essas políticas emergem, circulam, se chocam, se reconfiguram e passam a governar a diferença, configurando-se como um dispositivo e produzindo verdades e formas de subjetivação. Na próxima seção apresento, portanto, a materialidade empírica mobilizada para sustentar esse gesto analítico.

1.2 Corpus discursivo e análise da pesquisa

A construção do corpus não é uma etapa burocrática ou neutra, mas é um gesto político-metodológico. Seguindo a trilha aberta proposta pelos estudos pós-estruturalistas optei por articular dois blocos de materialidade que, tomados em conjunto, tornam inteligível a disputa contemporânea em torno das políticas de identidade na educação básica brasileira: (a) o bloco normativo-político; e (b) o bloco acadêmico-científico.

1.2.1 Bloco normativo-político

O primeiro bloco reúne documentos publicados entre 1994 e 2024, que passaram a definir, reformular ou tensionar o lugar de raça, gênero e sexualidade na escola. Incluem-se aqui leis, diretrizes, resoluções, pareceres, planos e orientações técnico-pedagógicas produzidas ou legitimadas por instâncias como o Ministério da Educação, o Conselho Nacional de Educação, conselhos estaduais e municipais e órgãos jurídicos que interferem diretamente nas práticas escolares.

Compõem este bloco, entre outros:

- a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e suas reelaborações interpretativas recentes;

- a Lei nº 10.639/2003 e seus desdobramentos em diretrizes de educação das relações étnico-raciais;
- o Plano Nacional de Educação;
- a Base Nacional Comum Curricular;
- resoluções e pareceres que normatizam a igualdade racial, a equidade de gênero, o enfrentamento à violência contra mulheres e meninas, o respeito à diversidade sexual e de identidade de gênero, bem como orientações de “combate à discriminação” e de “promoção de um ambiente escolar seguro”;
- materiais e programas federais que, mesmo quando barrados ou censurados (a exemplo das iniciativas de combate à homofobia rotuladas como “ideologia de gênero”), tornaram-se pontos de inflexão no debate público e produziram efeitos de verdade sobre o que pode ou não pode ser dito na escola (quadro 1).

Ano	Norma/Documento	Descrição
1996	Lei nº 9.394/1996 (LDB)	Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, incluindo princípios de igualdade e respeito à diversidade.
2003	Lei nº 10.639/2003	Torna obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira nas escolas de ensino fundamental e médio.
2004	Política Nacional de Educação para as Relações Étnico-Raciais	Institui diretrizes para a promoção da equidade étnico-racial na educação básica e superior.
2011	Programa Escola sem Homofobia (cancelado)	Material do MEC para combate à homofobia nas escolas, barrado antes da implementação por pressão política.
2014	Lei nº 13.005/2014 (Plano Nacional de Educação)	Estabelece metas educacionais para 10 anos, incluindo a promoção da equidade e combate à discriminação.

2018	Resolução CNE/CP nº 1/2018	Orienta para a promoção da equidade de gênero e respeito à diversidade no currículo da educação básica.
2019	Decisão STF – ADO 26 e MI 4733	Equipara a homofobia e a transfobia aos crimes de racismo, com implicações diretas para o ambiente escolar.

O recorte temporal foi o período de 1994 a 2024, considerando que é neste intervalo que se intensifica a institucionalização de discursos que nomeiam raça, gênero e sexualidade como dimensões incontornáveis da justiça escolar e da proteção de direitos e a insurgência conservadora que procura interditar a presença dessas mesmas dimensões na escola, sob a retórica da defesa da família, da moralidade e da neutralidade pedagógica.

Metodologicamente, esses documentos são lidos como práticas de governo, e não como declarações neutras de intenção. Para análise desses documentos são realizados os questionamentos: quem aparece como “aluno-alvo”? Em nome de quê sua proteção é reivindicada? Cidadania? Dignidade? Redução de risco? Ordem e disciplina? Que conduta se espera desse sujeito para que ele seja reconhecido como digno de permanecer na escola? Que conduta é apresentada como intolerável e passível de correção, silenciamento ou exclusão? Que lugar é reservado à família, ao professor, à gestão escolar e ao próprio estudante na administração desse conflito?

Busco, com isso, descrever como a diferença é governada. A escola emerge como espaço em que se promete inclusão e proteção, mas também como espaço em que se exige autocontrole, adequação moral, disciplinamento emocional e adesão a padrões de convivência que são apresentados como neutros, mas que frequentemente reproduzem uma normatividade racial branca, cis-heterossexual e de classe média.

1.2.2 Bloco acadêmico-científico (produção ANPED)

O segundo bloco do corpus foi construído por estudos publicados entre os anos de 2015 e 2025 no âmbito da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED). Foram mapeados, nos últimos dez anos, trabalhos cujos resumos, palavras-chave ou problemáticas apresentam a articulação entre educação básica e os marcadores raça/racismo e relações étnico-raciais; gênero e relações de gênero; sexualidade e dissidências sexuais e de gênero; currículo e disputa de conteúdos; políticas de reconhecimento; censura moral e perseguição docente.

No levantamento realizado, foram excluídos estudos em que “identidade” aparecia apenas em registro psicológico ou vocacional, sem implicação direta com a produção escolar da diferença racial, de gênero e de sexualidade como questão de governo. Os estudos elegíveis foram organizados pelas categorias: “currículo e relações étnico-raciais”, “gênero, sexualidade e controle moral da docência”, “políticas de diversidade, equidade e inclusão como gramática oficial de governo escolar”, “resistência docente” e “produção de categorias de risco e vulnerabilidade”. Os achados da busca serão apresentados e discutidos nos resultados da pesquisa.

1.2.3 Operação analítica

A partir dos operadores conceituais trazidos anteriormente, descrevo a emergência e a consolidação das políticas de identidade na educação básica como um dispositivo de governo da diferença. Pergunto como raça, gênero e sexualidade entram na agenda educacional não apenas como “temas”, mas como problemas de segurança, de cidadania, de moralidade, de risco e de governabilidade escolar.

A partir disso, examino a disputa entre duas racionalidades que hoje se entrelaçam na escola brasileira, isto é uma racionalidade democrática de reconhecimento, que inscreve o combate ao racismo, ao sexismo e à LGBTfobia como condição de justiça educacional e como direito fundamental à educação e uma racionalidade conservadora e neoliberal que,

simultaneamente, censura a problematização crítica destas diferenças, reinscrevendo-as em gramáticas de risco individual, de vigilância moral e de responsabilização subjetiva.

Ainda, busco analisar os efeitos de subjetivação produzidos por esse embate pelos questionamentos: Quais estudantes passam a ser reconhecidos como sujeitos educáveis, dignos de acolhimento e de permanência? Quais são tolerados sob determinadas condições de autogoverno, autocontenção e autocorreção? Quais seguem sendo construídos como ameaça moral, risco disciplinar ou corpo indesejável? De que modo professores e professoras são transformados em alvos de vigilância, e em nome de quê?

Pretendo, assim, discutir como a escola contemporânea é um campo de forças no qual se administra a diferença por meio de dispositivos - entre eles o que denomino dispositivo das políticas de identidades - que afirmam proteger e incluir ao mesmo tempo em que normalizam e controlam. É nesse sentido que, ao longo dos capítulos analíticos da tese, as políticas de identidade foram examinadas como práticas de governamentalidade.

2 DISPOSITIVO, IDENTIDADE E SUBJETIVAÇÃO

Como trazido anteriormente, considera-se, aqui, o dispositivo como um operador analítico para compreender a articulação entre identidade e subjetivação, retomando Foucault para mostrar que o sujeito não é tomado como essência dada, mas como efeito histórico de práticas de saber-poder que produzem modos de ser, de se reconhecer e de ser reconhecido.

Para pensar o dispositivo, parte-se das tecnologias disciplinares descritas em *Vigiar e punir*, nas quais instituições como escola, fábrica, hospital e prisão organizam corpos, tempos e condutas por vigilância, exame e normalização (Foucault, 1987), passando pela constituição do dispositivo da sexualidade, no qual a proliferação de discursos médicos, pedagógicos, jurídicos e familiares sobre o sexo molda categorias identitárias, fixa desvios e impõe matrizes de correção moral (Foucault, 1999), até alcançar a formulação da biopolítica como tecnologia de gestão da vida da população que legitima tanto a promoção da vitalidade social quanto a produção de zonas de morte administrável via racismo de Estado (Foucault, 1999).

A partir disso, busco olhar a inflexão foucaultiana na direção da governamentalidade e da noção de segurança, apresentando que o poder moderno atua menos por interdição direta e mais pela produção de condições de conduta, operando sobre a população como corpo-espécie e fazendo do risco um elemento de cálculo político (Foucault, 2008), o que reabre a questão da subjetivação ao vinculá-la a práticas de autodisciplina, autocontrole e autogestão.

Esse percurso foi tensionado com a problematização foucaultiana do cuidado de si, na qual o dispositivo aparece também como conjunto de técnicas éticas que produzem sujeitos capazes de se conduzir e de produzir verdade sobre si, e não apenas como engrenagem de sujeição (Foucault, 1984), permitindo compreender que aquilo que hoje se chama política de identidade pode ser lido como tecnologia histórica de classificação, normalização e administração das diferenças, mas também como campo de disputa sobre quem pode enunciar-se e sob quais critérios de legitimidade.

A passagem para a última seção deste capítulo, denominada “Regimes de Verdade”, decorre dessa formulação, pois, se o dispositivo opera produzindo sujeitos e normatizando condutas, ele só funciona porque institui e sustenta determinados jogos de veridicção, ou seja, porque define quais discursos contam como verdade sobre raça, gênero e sexualidade, quais práticas passam a ser inteligíveis como aceitáveis ou desviantes, e quais formas de vida são reconhecidas como educáveis, governáveis e dignas de proteção.

2.1 Dispositivos e Governamentalidade em Foucault

Nesta seção, a intenção é apresentar o conceito de dispositivos e governamentalidade, considerando os escritos de Foucault. Entendo dispositivo como uma trama heterogênea de práticas e enunciados que se articulam historicamente para produzir efeitos de saber-poder sobre corpos e populações. Tomo governamentalidade como a racionalidade política que organiza a condução das condutas e a administração da população por meio de técnicas de segurança, calculando riscos, regulando circulações e instituindo margens de aceitabilidade, sem suprimir, porém, os mecanismos disciplinares. A seção esclarece como dispositivos jurídico-pedagógicos e administrativos da escola operam como estratégias de governo, pois estabilizam categorias identitárias, definem protocolos de acompanhamento, induzem modos legítimos de aparecer e falar e distribuem responsabilidades morais, oferecendo a base analítica para, nas subseções seguintes, examinar regimes de verdade que tornam essas classificações eficazes na gestão cotidiana da vida escolar.

Michel Foucault inscreve a questão do sujeito no centro de suas investigações, não para tomá-lo como essência estável, mas como eixo que permite deslindar as engrenagens históricas de saber e poder nas quais ele continuamente se forja. Isto é, não apenas o sujeito constitui o fio condutor das obras do autor, mas também as inquietações acerca de como nos tornamos sujeitos de nós mesmos, de que modo e sob quais regimes de verdades e condições histórico-culturais.

Dessa forma, ao longo de sua trajetória intelectual, Foucault articula a

noção de sujeito a todo um arcabouço conceitual, poder, saber, governamentalidade, verdade, subjetividade, dispositivo, construindo uma caixa de ferramentas analíticas capaz de dar conta, ainda na atualidade, de diferentes fenômenos emergentes (Souza; Furlan, 2018).

No presente trabalho, parte-se da hipótese de que aquilo que chamamos políticas de identidade atua como tecnologia de governo das diferenças, isto é, como forma historicamente situada de conduzir condutas, produzir sujeitos reconhecíveis e gerir o campo do aceitável no espaço escolar. Essa hipótese coloca em relação dois elementos, a governamentalidade e o dispositivo. Entende-se governamentalidade como o conjunto de racionalidades, técnicas e práticas por meio das quais se busca dirigir a conduta dos sujeitos e administrar a população; entende-se dispositivo como a trama heterogênea de saberes, normas, enunciados, instrumentos jurídicos, diagnósticos pedagógicos e expectativas morais que torna essa condução possível e eficaz.

Assim, as políticas de identidade são analisadas aqui como dispositivos de governamentalidade, pois produzem regimes de verdade sobre raça, gênero e sexualidade; instauram normativas comportamentais e pedagógicas; organizam modos de visibilidade e de reconhecimento; e, com isso, participam diretamente dos processos de subjetivação, isto é, dos modos pelos quais os sujeitos aprendem a se nomear, a se compreender e a se posicionar diante de si e dos outros.

Dessa forma, a pesquisa toma o dispositivo como efeito de práticas discursivas e não discursivas que se articulam em determinadas conjunturas histórico-políticas. Interessa, portanto, descrever como esses dispositivos-identitários, ao mesmo tempo pedagógicos, jurídicos e morais, funcionam como focos de experiência e de produção de sujeitos educáveis, vinculando identidades a critérios de normalidade, proteção e governabilidade dentro do campo educacional.

Percorrer o dispositivo em Foucault supõe entrelaçar essas categorias em sua tensão constitutiva, pois é justamente no cruzamento delas que o dispositivo se torna operante. Ademais, vislumbrar a tese sob essa lente teórica fornece subsídios para compreender como as políticas de identidade se constituem também enquanto um dispositivo.

Para tanto, inicia-se com uma discussão do que aqui se entende por

dispositivo, considerando a perspectiva foucaultiana. A clássica citação sobre dispositivo do autor afirma, de antemão, que este representa um conjunto heterogêneo, que envolve discursos, saberes, técnicas, regimes de verdade, instituições, não só, mas também o Estado, medidas legislativas e administrativas, enunciados científicos, proposições ideológicas e filosóficas, morais, comportamentais, entre outras, que se articulam historicamente produzindo efeitos de verdade e de governo sobre os corpos e as populações (Foucault, 1977). Considerado por esse prisma, o dispositivo foucaultiano delinea-se como a trama que se associa a esses múltiplos elementos, passando a atender a uma urgência (Agamben, 2009).

De acordo com Agamben (2009) e Dreyfus e Rabinow (1995), o autor iniciou a discussão sobre o dispositivo em sua obra *Vigiar e Punir* (1975). Embora não utilize o termo de forma explícita, apresenta a ideia utilizando o sistema disciplinar como exemplo de poder, o qual “se exerce por uma multiplicidade de instrumentos e estratégias” (Foucault, 1975, p. 26). Muito mais do que um “instrumento” isolado, o dispositivo se apresenta enquanto um arranjo ligado a saberes e técnicas, que se articulam para produzir determinados efeitos de poder sobre os sujeitos.

O surgimento do dispositivo disciplinar, proposto por Foucault, se consolidou entre o século XVIII e o XIX, podendo ser observado no funcionamento do interior das instituições. Para exemplificar, o sistema das prisões, casas de correções, hospitais, fábricas e escolas se desenha como espaços de captura e regulação de condutas que operam a partir da lógica dos dispositivos disciplinares.

Buscando extrair o máximo de produtividade, há um poder capilar que passa a ser investido no corpo por meio dos mecanismos de subjetivação dos indivíduos. Na prática, há um investimento de controle e regulação que se materializa nessas instituições na forma como é feita a disposição dos espaços, a organização do tempo, vigilância do comportamento e produtividade, controle dos horários, exames, avaliações, categorizações, hierarquias, bem como uma série de medidas normalizadoras, que permitem a observação constante do sujeito, medindo, mensurando, diagnosticando e moldando ações desejáveis (Foucault, 1975).

Pouco depois, em *História da sexualidade I – A Vontade de Saber*

(1976), Foucault faz um deslocamento na reflexão acerca do poder que cerceava questões relativas ao sexo e a sexualidade, afirmando que não se dava unicamente por meio de uma repressão e, sim, enquanto um regime discursivo que provocava a fala, a produção de sentidos e enunciados. Trata-se de um poder que se exerce positivamente por meio da incitação ao discurso, pois em vez de silenciar o sexo na sociedade moderna, ele estimula que se fale ainda mais sobre o tema, multiplicando, significados, redefinindo condutas e conferindo moralidade para estabelecer uma dualidade do bom e mau, do certo e errado, do que é socialmente permitido e moralmente inaceitável (Oliveira; Barbosa; Leite, 2019).

Diante disso, se dá a implementação das perversões, nas quais o sujeito é tomado como objeto de diferentes campos do saber e seu comportamento serve de base para estudos e investigações que ampliem as possibilidades de intervenção e controle (Oliveira; Barbosa; Leite, 2019). É nesse cenário que surge a figura de certas imagens, como a da “criança masturbadora”, da “mulher frígida”, do “homossexual”:

Através de que caminhos acabamos ficando "em falta", com respeito ao nosso sexo? E acabamos sendo uma civilização suficientemente singular para dizer a si mesma que, durante muito tempo e ainda atualmente tem "pecado" contra o sexo por abuso de poder? De que maneira ocorre esse deslocamento que, mesmo pretendendo liberar-nos da natureza pecaminosa do sexo, atormenta-nos com um grande pecado histórico que teria consistido, justamente, em imaginar essa natureza falível e em tirar dessa crença efeitos desastrosos? (Foucault, 1999, p. 14).

A sexualidade vai ser discutida em distintos campos do conhecimento científico, médico, pedagógico, psiquiátrico, na política e na economia social, confrontando o tabu do silenciamento com a incitação normatizada e disseminada (Foucault, 1999).

Para ilustrar o dispositivo da sexualidade operando enquanto em um arranjo histórico-político que vai se constituir dentro de certos regimes de verdades, articulando saber-poder- pode-se citar, como exemplo, o dispositivo pedagógico estabelecido em relação à infância, no qual diferentes profissionais, dentro do seu campo de conhecimento, como médicos e pedagogos, percebem a masturbação infantil como um problema de saúde da população:

Os pedagogos e os médicos combateram, realmente, o onanismo das crianças como uma epidemia a ser extinta. De fato, ao longo dessa campanha secular, que mobilizou o mundo adulto em torno do sexo das crianças, tratou-se de apoiá-la nesses prazeres tênues, de constituí-los em segredos (ou seja de obrigá-los a esconderem-se para poder descobri-los, procurar-lhes as fontes, segui-los das origens até os efeitos, cercar tudo o que pudesse induzi-los ou somente permiti-los; em todo canto onde houvesse o risco de se manifestarem, foram instalados dispositivos de vigilância, estabelecidas armadilhas para forçar confissões, impostos discursos inesgotáveis e corretivos; foram alertados os pais e os educadores, sendo entre eles semeada a suspeita de que todas as crianças eram culpadas e o medo de que eles próprios viriam a ser considerados culpados caso não desconfiassem suficientemente: tiveram de permanecer vigilantes diante desse perigo recorrente, foi prescrita a sua conduta e recodificada a pedagogia; e implantadas sobre o espaço familiar as bases de todo um regime médico-sexual. O "vício" da criança não é tanto um inimigo, mas um suporte; pode-se muito bem designá-lo como o mal a ser suprimido. O necessário fracasso, a extrema obstinação numa tarefa tão inútil leva a pensar que se deseja que ele persista e prolifere até os limites do visível e do invisível, ao invés de desaparecer para sempre. Graças a esse apoio o poder avança, multiplica suas articulações e seus efeitos, enquanto o seu alvo se amplia, subdivide e ramifica, penetrando no real ao mesmo ritmo que ele. Trata-se, aparentemente, de um dispositivo de barragem; de fato, organizaram-se, em torno da criança, linhas de penetração infinitas (Foucault, 1999, p. 42-43).

Como resposta a esse processo, para intervir nas condutas desviantes surgem os internatos, casas de correções, aconselhamentos familiares e demais instituições que propõem um cuidado vigilante e tratamento corretivo dos comportamentos considerados fora de uma normatização social.

Na obra de Foucault, o sexo é um objeto privilegiado de problematização, pois num primeiro momento, a sexualidade atravessa com a disciplina dos corpos por meio das técnicas que capturam e assujeitam como os exames, a confissão, a comparação por meio de uma norma estabelecida. Toda essa observação documental sobre o indivíduo e seu comportamento, vai se materializar compondo os dossiês médicos, perícias forenses e políticas de normalização (Foucault, 1999). Dessa forma, ao mesmo tempo em que regula o corpo social por meio de uma racionalidade sobre a "bios", controlando dados relativos à natalidade, mortalidade, morbidade e hereditariedade, se produzem saberes sobre o sujeito, possibilitando medidas que administram a população.

Tudo isso constitui um dispositivo que administra o sexo como recurso biológico coletivo e que surge para responder a problemas de saúde pública, disciplina urbana, doenças crônicas e hereditárias. Cabe ressaltar que o

dispositivo se reprograma quando as correlações de força mudam, por isso seu efeito maior nesse caso não é calar, mas instaurar, no lugar da proibição, campos de força que sancionam, intensificam e distribuem práticas estabelecidas para governar a partir de regimes de verdade (Foucault, 1999).

Além disso, Foucault (1976) também discorre sobre a prática da confissão, que surge no meio cristão como forma de remissão e punição dos pecados perante a figura do padre, e se desloca ao longo do século XIX para a imagem do médico, do professor, do psicólogo. Estas figuras generalizam o lugar do poder pastoral, que agora se faz por meio de entrevistas clínicas, anamnese, avaliações terapêuticas, relatos minuciosos dos desejos frente à premissa de normas de pureza e higienização para uma vida sexual saudável e adequada a determinados parâmetros.

Deste modo, quanto mais se fala de sexo, a partir de diferentes lugares sociais e campos do saber, mais se produzem enunciados tidos como “verdadeiros” sobre o sujeito e, nessa medida, mais eficazes são as medidas de normalização (Foucault, 1999). As engrenagens das relações de saber-poder sobre a sexualidade são acionadas de forma contínua por uma rede de dispositivos, médicos, jurídicos e estatísticos, que produzem discursos, criam normas e classificações jurídicas.

Foucault aprofunda a reflexão sobre o dispositivo nas aulas do Collège de France e, em “Em defesa da sociedade (1975–1976)”, deslocando o foco para a guerra das raças e o racismo de Estado como racionalidades político-discursivas que organizam um biopoder. Nessa chave, “a raça, o racismo, é a condição de aceitabilidade de tirar a vida numa sociedade de normalização” (Foucault, 2005, p. 306), uma vez que esse racismo faz o corte no contínuo biológico da sociedade e introduz a morte como um processo naturalizado. Em outras palavras, há uma rede discursiva que opera em relação à guerra racial, outorgando quem deve viver e quem pode morrer. Com essa racionalidade do biopoder, as diferenças são transformadas em perigo biológico, legitimando a ação do Estado frente a administração da vida da população (Foucault, 2005).

A noção sobre o dispositivo emerge articulado a práticas concretas de uma materialidade observável, aos saberes que se instituem em relação à economia do poder sobre o corpo social. Desta forma, o exercício do poder não se limita apenas a disciplinar corpos dóceis (Foucault, 1987), capturados numa

individualidade, mas sim, instituir um poder que recai sobre a tratativa de gerir a vida da população em suas demandas coletivas, considerando processos biológicos e intervindo, por exemplo, em questões de saúde, natalidade, mortalidade, entre outros (Foucault, 1987)

Neste novo cálculo do poder apresentado por Foucault, a vida se torna objeto de intervenção política e estatal, articulando práticas a mecanismos que regulam, direcionam e otimizam: o que antes se pensava exercer apenas de forma individual, passa a considerar um controle estatístico sobre a espécie humana como conjunto de variáveis biológicas. Não há um desaparecimento do poder disciplinar, mas sobreposição, a partir de uma nova inteligibilidade sobre o corpo espécie da população, o “poder de ‘fazer’ viver e de ‘deixar’ morrer”, isto é, o biopoder (Foucault, 1987, p. 287).

Entretanto, esse “deixar morrer” explicita um limite nessa lógica de governo, na qual uma parcela estimada da população vai ser considerada ora ameaçadora, colocando em risco o bem-estar social, ora descartável, pois já se encontra em exclusão e improdutividade (Foucault, 1987). Assim, o biopoder articula-se como uma tecnologia política que institui tanto uma positividade, pela promoção da vida, quanto uma negatividade, pela exclusão e abandono de determinadas existências (Foucault, 1999, p. 288).

Na esteira desse pensamento, cabe considerar que algumas políticas contemporâneas vão se orientar na questão do risco social, estruturando-se como dispositivos biopolíticos para conseguir governar sobre a vida da população (Veiga-Neto; Lopes, 2007). Diante disso, operam sistemas de seguridade social que traduzem os acidentes de trabalho, invalidez e doenças em cálculos e gestão de risco, colocando sob análise custos biológicos conforme a existência de cada grupo na máquina produtiva.

O dispositivo biopolítico passa operar em razão da segurança das coletividades, não apagando a disciplina dos corpos, mas utilizando um poder mais estratégico e capilar para regular e modular vidas e condutas sem fazer uma cisão com as técnicas disciplinares já existentes. Para que o biopoder possa “promover a vida”, ele precisa introduzir rupturas internas que legitimem o sacrifício de alguns em nome da vida de todos. É frente a esses termos que se instauram leis e práticas de segregação, higienização social, esterilização e sutil aniquilação de certas populações consideradas “de risco” ou

“degeneradas”. Ao final do curso “Em defesa da sociedade (1975-1976)”, Foucault vai mostrar, ainda, que esse mecanismo é uma maneira de justificar a defesa de uma sociedade, garantindo que os bons vivam mais e melhor, em detrimento de expor os maus a morte (Foucault, 1987).

Supõe-se que o cidadão tenha aceito de uma vez por todas, com as leis da sociedade, também aquela que poderá puni-lo. O criminoso aparece então como um ser juridicamente paradoxal. Ele rompeu o pacto, é, portanto, inimigo da sociedade inteira, mas participa da punição que se exerce sobre ele. O menor crime ataca toda a sociedade; e toda a sociedade — inclusive o criminoso — está presente na menor punição. O castigo penal é então uma função generalizada, coextensiva ao corpo social e a cada um de seus elementos (Foucault, 1987, p. 110).

No campo penal, o crime é concebido como ruptura do pacto social, o que autoriza a punição como forma de reafirmação coletiva, de modo que cada sanção funciona como ritual de restauração da ordem comum. Já na esfera da biopolítica, o racismo de Estado opera pela definição de um inimigo biológico interno, cuja eliminação é apresentada como estratégia de preservação da vida coletiva. Em ambos os casos, a racionalidade do poder funda-se na ideia de que a totalidade social está implicada no processo: seja ao sustentar o direito de punir, seja ao autorizar a gestão da morte em nome da vida da população.

A partir desses apontamentos, Foucault rastreia diferentes dispositivos que, entre os séculos XVIII e XX, transformam as guerras entre Estados em “guerras de raças” internas, conferindo ao próprio Estado o direito de “fazer viver e deixar morrer” (Foucault, 1999). “Enfatizo que o dispositivo de guerra é a matriz histórica do poder político.” (Foucault, 1976, p. 55), e nesse sentido, é possível vislumbrar como exemplo, a exclusão, hierarquização e violência, em que se opera com o dispositivo da raça para hierarquizar categorias identitárias e perpetuar a inferiorização racial. Visto de outra forma, é possível ver que a morte e a vida fazem parte da base do biopoder, justificando o contorno de fenômenos como o racismo de Estado (Furtado e Camilo, 2016)

Com base na perspectiva foucaultiana, também é possível olhar para esse dispositivo em relação ao contexto do Brasil, em que produz e articula saberes, poderes, modos de subjetivação e pertencimento racial, fazendo agir mecanismos de segregação e violência que se modificam, mas permanecem

desde o período escravagista. Nesse movimento o alcance biopolítico sobre a raça define padrões de normalização e deixam a margem determinadas categorias sociais, fazendo com que um dispositivo de racialidade/biopoder sintetize tanto as táticas disciplinares que assujeitam os indivíduos, quanto um movimento genocida que se debruça sobre as racialidades em que estes sujeitos se encontram inseridos (Carneiro, 2005).

Ressalta-se, então, que para o biopoder legitimar o ato de promoção da vida, ele considera justificável um “corte interno”, que estima certas mortes, considerando não apenas tolerável, mas desejável. A partir disso, é possível analisar as leis eugenistas que proíbem casamentos, impõem esterilizações compulsórias ou segregam territórios inteiros; exemplos históricos incluem os estatutos de esterilização nos Estados Unidos, ou as políticas de apartheid sul-africano. Essa lógica de governo também é utilizada nos campos de concentração nazistas, no século XX, momento em que o Estado assume explicitamente o direito de sacrificar populações consideradas biologicamente um risco à “pureza” da raça ariana (Foucault, 1999).

Os dispositivos analisados na obra “Em defesa da sociedade” compõem uma maquinaria que articula narrativas históricas militarizadas, estatísticas sobre a vida, tecnologias higienistas e médico-sanitárias, organização da força militar nacional e cristalização de um racismo institucionalizado. Ao analisar essas prerrogativas, Foucault mostra como o projeto da modernidade de “defesa de uma sociedade” não recai somente sobre o ataque aos inimigos externos, mas opera incessantemente no interior das camadas sociais, administrando as diferenças e permitindo que qualquer ameaça seja neutralizada em razão do bem comum (Foucault, 1999).

Contudo, esses dispositivos não se constituem somente com a materialização das leis, sendo o observado para além de textos, pois envolve a corroboração sociedade em seu funcionamento, podendo ser observado em datas comemorativas, em canções e propagandas políticas, nas práticas pedagógicas e no discurso que cerceia as massas, naturalizando uma divisão racial e étnica como forma de leitura do mundo, a qual tem em seus efeitos diferentes atravessamentos e formas de subjetivar a partir dessa inteligibilidade que hierarquiza e exclui.

Embora Foucault lance a virada de chave conceitual da disciplina-biopoder e discorra sobre esses dispositivos de segurança no curso “Em defesa da sociedade”, ele vai desenvolver esse conceito de modo sistemático posteriormente nas obras *Segurança, território, população* (1977–1978), e considerando a reprogramação pelas racionalidades liberal e neoliberal em *Nascimento da biopolítica* (1978–1979).

No curso *Segurança, Território, População* (1977–1978), Michel Foucault desloca o foco de suas análises para a racionalidade da governamentalidade, categoria que se articula ao conceito de dispositivo. Aqui, o autor mostra como, a partir do século XVIII, o Estado moderno reorganiza suas técnicas de poder, passando da ênfase soberana e disciplinar para um regime centrado na segurança. Trata-se de uma virada conceitual que não elimina a disciplina, mas a reprograma no interior de uma lógica mais ampla, em que a população se torna alvo privilegiado e o território é concebido como espaço estratégico de circulação, riscos e regulações.

Ao contrário das tecnologias disciplinares, que funcionavam pelo fechamento e pela vigilância minuciosa dos corpos (como nas prisões, hospitais e escolas), os dispositivos de segurança operam em meio aberto, administrando, fluxos de pessoas, mercadorias, doenças e informações. Seu objetivo é modular comportamentos a partir de cálculos probabilísticos: estatísticas de natalidade, mortalidade, morbidade e expectativa de vida, os quais tornam-se instrumentos centrais de intervenção. O poder deixa de se exercer prioritariamente sobre o corpo individual para se dirigir ao corpo-espécie, ao conjunto populacional, operando pela antecipação de riscos e pela criação de margens de aceitabilidade:

[...] enquanto a soberania capitaliza um território, colocando o problema maior da sede do governo, enquanto a disciplina arquiteta um espaço e coloca como problema essencial uma distribuição hierárquica e funcional dos elementos, a segurança vai procurar criar um ambiente em função de acontecimentos ou de séries de acontecimentos ou de elementos possíveis, séries que vai ser preciso regularizar num contexto multivalente e transformável. O espaço próprio da segurança remete, portanto, a uma série de acontecimentos possíveis, remete ao temporal e ao aleatório, um temporal e um aleatório que vai ser necessário inscrever num espaço dado (Foucault, 2008, p. 27).

Nesse contexto, o território deixa de ser entendido apenas como domínio geopolítico a ser defendido contra inimigos externos, passando a ser espaço de circulação regulada. A gestão das cidades, com suas epidemias, mercados e deslocamentos populacionais, exemplifica essa mutação. O governo atua menos pela imposição direta da lei e mais pela coordenação de condições externas: saneamento, planejamento urbano, vacinação, regulação do preço dos grãos. Assim, a população aparece como realidade biológica e política simultaneamente, exigindo técnicas que maximizem a vida, a saúde e a produtividade social

Essa racionalidade conecta-se ao que Veiga-Neto e Lopes (2007) denominam de inclusão como dispositivo biopolítico, pois a governamentalidade não se exerce apenas pela repressão, mas também pela produção de normalizações. Para os autores, as políticas de inclusão funcionam como dispositivos de governo das populações ao promoverem um controle social que visa reduzir riscos e administrar diferenças, inserindo os sujeitos em curvas de normalidade que legitimam o biopoder. Assim, o governo não atua somente pelo Estado soberano ou pela disciplina, mas por meio de mecanismos sutis que produzem sujeitos normalizados em nome da segurança coletiva.

Ao discutir a relação entre dispositivos, regimes de verdade e governamentalidade, Hillesheim e Silva (2021) discutem que a modernidade instituiu uma “economia política da verdade” sustentada em instituições como a escola, a universidade e a imprensa. Essas instâncias asseguravam o controle discursivo do que poderia ser reconhecido como verdadeiro, funcionando como pilares dos processos de subjetivação.

Nesse sentido, a racionalidade da governamentalidade deve ser entendida não apenas como um conjunto de técnicas de regulação da população, mas também como um campo de disputa pela produção da verdade. Os dispositivos de segurança, explica Souza (2025), só se tornam efetivos porque articulam saberes e discursos que estabelecem parâmetros de normalidade, de risco e de aceitabilidade.

Nesse sentido, Souza (2025) afirma que, posteriormente, no curso Nascimento da biopolítica (1978–1979), Foucault (1979) retoma a questão do dispositivo em chave distinta daquela trabalhada em Segurança, Território,

População (1977–1978). Se ali a análise incidia sobre o papel dos dispositivos de segurança na constituição da governamentalidade moderna, aqui o esforço desloca-se para o exame da racionalidade neoliberal, na qual a economia política se torna o princípio de verificação das práticas governamentais. Trata-se de uma mudança na compreensão do poder, que é visto não mais apenas disciplinar, nem apenas biopolítico em seu sentido estatístico, mas um poder que opera produzindo ambientes concorrenciais e modulando condutas pela lógica do mercado:

Em outras palavras, essa razão governamental não cinde os súditos numa parte de liberdade reservada absolutamente e numa parte de submissão imposta ou consentida. Na verdade, a demarcação não vai se estabelecer nos indivíduos, nos homens ou nos súditos; ela vai se estabelecer na própria esfera da prática governamental, ou antes, na própria prática governamental entre as operações que podem ser feitas e as que não podem ser feitas, em outras palavras, entre as coisas a fazer e os meios a empregar para fazê-las, de um lado, e as coisas a não fazer. O problema, portanto não é onde estão os direitos fundamentais e como os direitos fundamentais dividem. O domínio da governamentalidade possível e o domínio da liberdade fundamental. A linha demarcatória vai se estabelecer entre duas séries de coisas...[...] entre agenda e *non* agenda, as coisas a fazer e as coisas a não fazer (Foucault, 1979, p. 16-17).

A liberdade aparece, assim, como o campo no qual o governo deve atuar, regulando margens de ação, definindo riscos aceitáveis e administrando a vida em termos de investimento e capitalização.

O mercado, nesse sentido, constitui-se em dispositivo que organiza discursos de verdade, legitima práticas e produz sujeitos. No neoliberalismo norte-americano, analisado por Foucault (1979), cada indivíduo é convocado a gerir a própria existência como portador de capital humano, aparecendo a figura do “empresário de si”. Saúde, educação, lazer e relações sociais deixam de ser domínios externos à economia e passam a ser tratadas como investimentos calculáveis, governados por lógicas concorrenciais. Foucault observa que esse neoliberalismo estadunidense se apresenta como um “liberalismo” que não é apenas uma técnica de gestão estatal, mas “toda uma maneira de ser e de pensar [...], um tipo de relação entre governantes e governados” (Foucault, 1979, p. 301).

O dispositivo é compreendido, então, como um conjunto heterogêneo

que articula saberes, técnicas, normas jurídicas e estratégias políticas em torno da racionalidade governamental. No caso do neoliberalismo, o mercado opera como matriz normativa capaz de orientar condutas e reorganizar instituições, instaurando uma gramática de concorrência que se infiltra no tecido social. A economia passa a constituir-se em modelo de inteligibilidade para a vida em sociedade, regulando desde a gestão estatal até os modos de subjetivação individuais (Deleuze, 1988; Dreyfus; Rabinow, 1995).

Dessa forma, a figura do empresário de si, descrita por Foucault (2008), traduz a forma mais acabada dessa racionalidade. O indivíduo torna-se responsável por maximizar sua própria existência, administrando riscos, calculando custos e buscando retornos em todas as esferas da vida. Trata-se de uma subjetivação vinculada à governamentalidade neoliberal, na qual a liberdade é moldada como obrigação de escolha e de desempenho. O sujeito é permanentemente interpelado a se autogerir e a competir, também nos domínios da saúde, da afetividade e da vida familiar (Brown, 2015).

Silva (2018) afirma que o neoliberalismo deve ser lido como racionalidade política, isto é, como um modo específico de governar a vida coletiva articulando segurança, liberdade e concorrência para produzir certos tipos de sujeitos. Nessa perspectiva, o neoliberalismo não elimina o biopoder; ele o reinscreve. A gestão da vida, que em Foucault é pensada como administração calculada da população e dos riscos coletivos, passa a operar sob uma lógica de liberdade monitorada, em que os indivíduos são chamados a se entender como responsáveis pela própria inserção social, pela própria proteção e pelo próprio valor, e são avaliados em função dessa capacidade de autorregulação (Silva, 2018).

Darsie (2018) descreve esse movimento afirmando que a biopolítica neoliberal age menos pela proibição e mais pela produção de condições de possibilidade para a ação. O governo não precisa ordenar “não faça”, porque estabelece cenários normativos em que o bom sujeito é aquele que se mostra apto a gerir risco, prever vulnerabilidades, corrigir desvios e converter diferença em capital.

Nota-se, então, que não se tem a pretensão de proibir identidades desviantes, mas fazê-las falar, nomeá-las, inscrevê-las em vocabulários especializados (médico, pedagógico, psicológico, jurídico), e em seguida

submetê-las a parâmetros de normalidade e correção. Quando Foucault pergunta se seria possível apreender “o entrelaçamento dos efeitos de poder e de saber” (Foucault, 2001, p. 4), ele está abrindo o caminho para compreender que categorias identitárias não são descrições neutras, mas efeitos de dispositivos que fazem ver, avaliar e intervir:

Foucault (2001), esclarece que “[...] se o poder fosse somente repressivo, se não fizesse outra coisa a não ser dizer não, você acredita que seria obedecido? Deve-se considerá-lo como uma rede produtiva que atravessa todo o corpo social muito mais do que uma instância negativa cuja função é reprimir” (Foucault, 2001p. 8). O que garante sua eficácia não é a interdição, mas sua capacidade de produzir condutas, induzir práticas e constituir campos de saber. Desta forma, nesta tese, as políticas de identidade são lidas nesse sentido, ou seja, como técnicas institucionais (legais, pedagógicas, administrativas) que organizam quem o sujeito é e, ao mesmo tempo, o que ele deve ser, sob quais expectativas de conduta, sob quais protocolos de acompanhamento e sob quais indicadores de risco.

Ao analisar a constituição do sujeito ético em *História da Sexualidade 3*, Foucault (1984) descreve o dispositivo como um conjunto de técnicas, exercícios e prescrições através dos quais o indivíduo aprende a governar a si mesmo (Wanzeler, 2011; Gomes; Ferreri; Lemos, 2018). Não se trata apenas de dizer “você é X” (mulher, negro, LGBTQ+, aluno com necessidade específica), mas de vincular essa nomeação a um regime de conduta que é simultaneamente moral, pedagógico e estatístico, como você deve performar sua identidade para ser reconhecido como legítimo, que riscos você é suposto trazer ou enfrentar, quais competências você deve demonstrar, quais vulnerabilidades você deve declarar para ter acesso a proteção e em que medida você é responsabilizado por não atingir aquilo que se espera do seu próprio processo de inclusão (Darsie, 2018). Do exame dos *aphrodisia* à formulação de uma “cultura de si”, Foucault (1984) desloca a sexualidade do estatuto de essência psicológica para o de operador de inteligibilidade da constituição do sujeito na Antiguidade tardia, com foco nos dois primeiros séculos da era cristã, quando se reordenam normas de conjugalidade, deveres cívicos e formas de governo de si e dos outros. Nesse percurso, no horizonte

greco-romano que contextualiza essas transformações, o autor identifica as técnicas de subjetivação, exercícios e procedimentos de veridicção e disciplina do viver (exame de si, práticas dietéticas, escrita e leitura de si, aconselhamento), por meio dos quais se estruturava a formação dos jovens e se cultivava uma ética da temperança orientada a uma vida considerada digna de ser vivida:

Foucault ressalta que uma das principais preocupações na Antiguidade grega eram as técnicas de subjetivação – entendidas a partir do modo em que se dariam a formação dos jovens, a construção de si, bem como a busca de uma vida temperante e digna de ser vivida (Gomes; Ferreri; Lemos, 2018, p. 191).

Nota-se, assim, que a abordagem dos dispositivos se relaciona com o rol de técnicas e exercícios que regulam, habilitam e estilizam condutas. Podemos compreender, então, que para que a vida possa ser obra de arte, exige um trabalho sobre si, atenção constante, prudência e formas de exame de si que conectam liberdade e responsabilidade no espaço social.

A teorização foucaultiana sobre os dispositivos não se reduz, portanto, à denúncia de proibições, pois, explicita as engrenagens pelas quais nos tornamos sujeitos de ação moral sobre nós mesmos. Como enfatizam Gomes, Ferreri e Lemos (2018), a investigação do cuidado de si reconfigura a problemática do poder, compondo um operador de problematização do político no qual práticas éticas e de liberdade se articulam ao governo dos outros, e às resistências ao biopoder.

Nessa perspectiva, Cavallari (2014) sistematiza, a partir de *O cuidado de si*, as quatro famílias de tecnologias que se entrecruzam na constituição do sujeito: as tecnologias de produção (ação sobre coisas e hábitos, como dietas e exercícios), as tecnologias de signos (interpretação de sonhos e escrita de si), as tecnologias de poder (regras, interdições e direções de conduta) e as tecnologias de si (trabalhos corporais e discursivos mediante os quais o indivíduo transforma a própria vida). Essas séries não são estanques, pois a subjetivação emerge de sua intersecção nas rotinas do cotidiano e nos conselhos morais endereçados aos cidadãos.

Nota-se, assim que dispositivo não indica um elemento isolado, mas uma rede operativa de práticas, prescrições e saberes que configuram modos

de conduzir a própria vida. Entre essas engrenagens, Foucault (1984) apresenta a *paraskheue* (preparação/equipamento de si), um repertório de exercícios e regras que aparelha o sujeito para o autogoverno ao articular três domínios de aplicação das práticas de si, a dietética (regimes de alimentação, sono e exercícios), a econômica (*oikonomía*, administração da casa e dos recursos) e a erótica (governo dos afetos, do desejo e dos pactos conjugais).

O jovem deve preparar-se (*paraskheue*) para a vida. Este preceito aparece entre epicuristas e estoicos. O velho, por sua vez, filosofa para rejuvenescer, ou seja, para voltar no tempo ou, ao menos, para desprender-se dele pela atividade de memorização, a qual, entre os epicuristas, significava a rememoração dos momentos passados. A partir de sua leitura, Foucault afirma que, no período estudado, era corrente o entendimento de que, quando se é jovem, deve-se filosofar para ser firme diante do futuro e, quando se é velho, filosofa-se com o intuito de rejuvenescer no contato com o bem, para a lembrança dos dias passados (Wanzeler, 2011, p. 47).

Esses campos operam como âmbitos nos quais o indivíduo observa, mede e reorienta a conduta mediante técnicas de exame de si, aconselhamento e escrita, convertendo preceitos em hábitos incorporados. Ao fazê-lo, a *paraskheue* recompõe, na vida adulta, dimensões que a pedagogia juvenil tratara de modo compartimentalizado, reintegrando corpo, casa e vínculos eróticos sob um mesmo ethos de temperança e vigilância de si, no qual liberdade e responsabilidade se condicionam mutuamente (Foucault, 1984).

Menciona-se, ainda, que os dispositivos do cuidado geram técnicas de escrita e de leitura que agem como exercícios de verdade e de subjetivação. Cartas e diários e *hypomnêmata*³ expõem o escritor ao julgamento do destinatário e o habitam a avaliar suas ações.

³ Foucault se refere à noção de *hypomnêmata*, isto é, aquelas anotações de lembrança, de rememoração das coisas lidas, conversadas. É como se fosse um diário íntimo, diário de vida, diário de bordo, e, também, de correspondência. Refere-se também à troca de correspondência, por exemplo, entre Sêneca e Lucílio, permitindo-lhe dar conselhos, lembrar verdades que oferta ao outro e das quais ele próprio tem necessidade para sua vida, mas no papel de servir como diretor de consciência. Pela correspondência, mantém-se em estado de autodireção, servindo-se de seus *hypomnêmata* e de seu caderno de notas para relembrar as leituras importantes que fez e as ideias que encontrou (Wanzeler, 2011, p. 100).

Por sua vez, o leitor se deixa reger por prescrições que se tornam verdades operativas, reconfigurando o modo de viver, comer, dormir, exercitar-se e amar. O exame de consciência torna-se um laboratório de autogoverno e de elaboração de critérios éticos.

Outros elementos do dispositivo aparecem na atenção aos sonhos e à *dieta*. A interpretação onírica é tratada como tecnologia dos signos cuja função é traduzir imagens em indicativos práticos para a condução do dia. Já a cultura de si envolve escolhas alimentares, exercícios, abstinência e temperança, compondo esquemas de regulação de corpo e alma.

Identifica-se, dessa forma, quem pode falar verdade (*parrhesía*), sob quais condições, com que autoridade, bem como se cruzam o governo da casa (*oikonomía*) e o governo da cidade. Por isso, Gomes, Ferreri e Lemos (2018) insistem que o cuidado de si não é intimismo moral, mas “ferramenta” de enfrentamento a dispositivos de verdade e de biopoder que naturalizam condutas “previamente demarcadas”. Em Foucault (1984), a liberdade se mede pela capacidade de transformar-se para aceder à verdade, não por uma interioridade soberana pré-dada.

Como demonstra Wanzeler (2011), esse quadro remonta à *epiméleia heautoû* (cuidado de si) como atitude e prática: memorização, meditação, exame de consciência e uma série de exercícios que vão do exercício filosófico ao ascetismo cristão. Ao longo dessa genealogia, o preceito “conhece-te a ti mesmo” foi progressivamente alçado à proeminência, obscurecendo o cuidado de si como eixo positivo e matricial das morais antigas, uma inversão histórica que ajuda a explicar por que, modernamente, identificamos liberdade com interioridade cognitiva, e não com trabalho ético de transformação.

Esse percurso também explicita descontinuidades, pois, quando integrado às práticas pastorais cristãs, parte do repertório da *askesis* foi reconfigurado por técnicas de exame, confissão e direção de consciência, acentuando assimetrias e instituindo novos dispositivos de sujeição. A genealogia do exame cristão marca uma passagem em que técnicas de si são recapturadas por racionalidades disciplinares e de governo, sem, contudo, esgotar a possibilidade de usos outros e de resistências.

A discussão sobre subjetivação, dispositivos e governo de si conduz diretamente à questão dos regimes de verdade, que será tratada na seção 2.2.

Ao descrever as políticas de identidade como tecnologias institucionais que classificam sujeitos, atribuindo-lhes estatutos de risco, prescrevendo modos legítimos de aparecer no espaço escolar e imputando responsabilidades por sua própria inclusão, assumiu-se que essas políticas instauram um campo de veridicção: desta maneira, definem o que pode ser dito sobre raça, gênero e sexualidade, quem pode dizer, em que termos pode dizer e com quais efeitos de legitimidade ou deslegitimação.

Este percurso genealógico é o que fundamenta a hipótese da tese. Demonstra-se que as políticas de identidade na escola não podem ser compreendidas por uma única lógica. Elas atuam, simultaneamente, como um dispositivo disciplinar (ao classificar, hierarquizar e normalizar sujeitos de raça, gênero e sexualidade); como um dispositivo de segurança biopolítico (ao gerir a população escolar, definindo riscos, vulnerabilidades e fabricando a inclusão como segurança); e como uma governamentalidade neoliberal (ao converter identidade em capital humano e convocar o sujeito a ser um empresário de si responsável pelo seu próprio sucesso e reconhecimento). É a articulação dessas diferentes racionalidades que permite analisar como a escola contemporânea governa a diferença ao, paradoxalmente, a celebra e a regula.

Em Foucault (2001, p. 10), “a verdade é deste mundo” e está indissociável das coerções que a produzem e sustentam. Nessa direção, ler políticas de identidade como dispositivo significa tratá-las como máquinas de produção de verdade sobre os sujeitos. A passagem para “Regimes de Verdade”, portanto, atua como aprofundamento, pois se, até aqui, o foco recaiu sobre como o poder governa condutas convocando sujeitos a se autorregular, o passo seguinte é examinar como essa convocação só se torna eficaz porque se ancora em um regime de verdade que naturaliza certas identidades, estabiliza certas narrativas sobre diferença e torna pedagogicamente legítimas determinadas intervenções sobre corpos e comportamentos na escola.

O uso desses conceitos orienta a leitura dos documentos para identificar onde e como se definem categorias identitárias, se prescrevem condutas e se distribuem responsabilidades. O escopo está, assim, nos procedimentos de classificação, encaminhamento e acompanhamento que produzem perfis de estudante, organizam apoios e sanções e condicionam modos legítimos de aparecer e falar no espaço escolar. Dessa forma, é importante estabelecer os

critérios de análise que serão utilizados na problematização dos resultados, prosseguindo com os regimes de verdade na seção seguinte.

2.2 Regimes de Verdade

Entendo, neste trabalho, que as políticas de identidade atuam como tecnologias de produção de verdade sobre sujeitos marcados por raça, gênero e sexualidade no campo educacional. Ao tomar esse enunciado como ponto de partida interessa-me descrever como determinados enunciados sobre quem é a criança negra, quem é a aluna trans, quem é o estudante considerado em situação de vulnerabilidade, passam a circular como verdade autorizada sobre esses corpos, e como esses enunciados passam a orientar intervenções pedagógicas, vigilância institucional, classificação administrativa e responsabilização moral. O conceito de regime de verdade, nesse sentido, é mobilizado aqui para iluminar a maneira como os enunciados se estabilizam, ganham força normativa e se tornam referência obrigatória para nomear sujeitos e definir o que deve ser feito com eles.

A condução de condutas se articula à ideia de regimes de verdade, pois para Foucault (2001, p. 180): “a verdade é deste mundo; ela é produzida nele graças a múltiplas coerções e nele produz efeitos regulamentados de poder. Cada sociedade tem seu regime de verdade, sua ‘política geral’ de verdade” (*Microfísica do Poder*, 2001, p. 10). Não se trata, portanto, de buscar uma essência exterior ao poder, mas de analisar os procedimentos pelos quais os discursos se tornam verdadeiros e passam a governar as práticas sociais:

Em nossas sociedades, a "economia política" da verdade tem cinco características historicamente importantes: a "verdade" é centrada na forma do discurso científico e nas instituições que o produzem; está submetida a uma constante incitação econômica e política (necessidade de verdade tanto para a produção econômica, quanto para o poder político); é objeto, de várias formas, de uma imensa difusão e de um imenso consumo (circula nos aparelhos de educação ou de informação, cuja extensão no corpo social é relativamente grande, não obstante algumas limitações rigorosas); é produzida e transmitida sob o controle, não exclusivo, mas dominante, de alguns grandes aparelhos políticos ou econômicos (universidade, exército, escritura, meios de comunicação); enfim, é objeto de debate político e de confronto social (as lutas "ideológicas") (Foucault, 2001, p. 11).

Nota-se, então, que os regimes de verdade não podem ser entendidos apenas como reflexos de uma racionalidade científica neutra, mas como efeitos de dispositivos históricos que fazem operar a relação saber-poder em múltiplos níveis. A produção da verdade está enraizada em práticas institucionais que, ao mesmo tempo que produzem discursos válidos, também regulam sua circulação e consumo.

A possibilidade de dizer “eu não quero” (ser governado, dirigido, conduzido dessa maneira), ou seja, a possibilidade de retirar o próprio consentimento de ser governado dessa maneira específica, é, portanto, “mascarada” desde o início, apresentada como inacessível ou construída como algo essencialmente indesejável. Em Foucault, a história da verdade e a genealogia do sujeito moderno (ocidental) pode ajudar-nos a desmascarar essa “armadilha” governamental, dando-nos a chance de percebê-la e de abrir espaço para a prática de uma contra- vontade e a experimentação de novos caminhos de ser “sujeitos” (Beccaria, 2020, p. 202).

Nesse sentido, a universidade, a escola, a imprensa e até mesmo o exército não aparecem como instâncias exteriores ao poder, mas como operadores daquilo que Foucault chamou de uma “economia política da verdade”, em que a produção do verdadeiro está sempre atravessada por mecanismos de controle, difusão e legitimação (Foucault, 2001, p. 11).

Essa perspectiva abre espaço para compreender o modo como o poder não se concentra em um ponto soberano, mas se infiltra por meio de práticas sociais que produzem, reproduzem e normalizam saberes. Como observa o autor, “o poder deve ser analisado como algo que circula, ou melhor, como algo que só funciona em cadeia. Jamais está localizado aqui ou ali, nunca está nas mãos de alguns, nunca é apropriado como uma riqueza ou um bem. O poder funciona e se exerce em rede” (Foucault, 2001, p. 103). Essa rede se constitui como dispositivo dinâmico em que o saber se converte em verdade, e a verdade, por sua vez, em mecanismo de governo.

Nesse sentido, pensar o poder a partir da microfísica significa deslocar o olhar dos grandes aparelhos repressivos para os microprocessos que induzem condutas e constituem subjetividades. Foucault (2001, p. 119) afirma que: “deve-se considerá-lo como uma rede produtiva que atravessa todo o corpo social muito mais do que uma instância negativa cuja função é reprimir”.

A positividade do poder está precisamente em sua capacidade de criar realidades, instituir regimes de verdade e gerar práticas que configuram modos de ser e agir.

A partir dessa formulação, pode-se compreender que os regimes de verdade e os dispositivos não são simples reflexos da racionalidade estatal ou da soberania, mas modos pelos quais a própria vida social é organizada. A “política geral da verdade” não se limita ao campo científico, envolvendo as disputas sociais e ideológicas, onde diferentes forças tentam impor critérios de validação do verdadeiro. É nesse terreno que se torna inteligível a articulação foucaultiana entre verdade, poder e subjetividade, em que a produção discursiva o constitui, inscrevendo-se diretamente nos corpos e nos modos de existência.

Retomando as obras centrais do autor para refletir sobre a noção de dispositivo, é importante considerar o que vai construir teoricamente acerca da noção de governamentalidade, a qual é formulada por Foucault nos cursos *Segurança, Território e População* (1977–1978) e *Nascimento da Biopolítica* (1978–1979), constituindo um dos pontos mais decisivos da sua análise do poder. A noção desloca a investigação foucaultiana do eixo poder/saber para o eixo subjetividade/ética, abrindo um campo de análise que articula práticas políticas, mecanismos de saber e formas de constituição do sujeito.

A discussão que traço em relação aos regimes de verdade, coloca em suspensão uma noção neutra do que se entende enquanto “verdade” naturalizada, inquestionável ou totalizante. De outra forma, é construída a partir de uma série de práticas discursivas que delimitam o que pode e deve ser dito, por quem e em quais circunstâncias sociais. Considerando o modo como esses procedimentos se ramificam no campo da educação, sobretudo no espaço escolar, algumas narrativas vão se instituindo como verdades universais, onde alguns sujeitos têm sua figura marcada pelo reconhecimento e legitimidade, enquanto outros, são levados para a invisibilidade.

Essa dinâmica não é ingênua, ela dá subsídios para que determinadas categorias identitárias apareçam como naturais, óbvias ou necessárias, enquanto outras não. Além disso, as “verdades” sobre os sujeitos vão se consolidar, lançando mão de saberes que se tem sobre eles, ou seja, quem é a criança negra em vulnerabilidade, quem é o aluno trans com dificuldade de

inclusão e mobilidade socioeconômica.

Embora a obviedade desse movimento, é preciso uma leitura dentro do jogo de forças que se refere ao governo das diferenças. A partir desse ponto, abre-se espaço para avançar na discussão que virá no tópico a seguir. Se os regimes de verdade providenciam as condições para que certos discursos adquiram força normativa, é na ação dos dispositivos que essas mesmas verdades ganham forma na prática, materializadas através dos formulários, programas, legislações, protocolos pedagógicos e propostas institucionais que passam a gerir a vida escolar.

Deste modo, as políticas de identidade, que antes buscavam atender demandas de reconhecimento, inclusão e garantia de acesso a direitos, passam a funcionar como um novo dispositivo contemporâneo que atua sobre a diferença, ao mesmo tempo em que produz e administra a individualidade dos sujeitos que ela mesma põe em suspensão. O próximo tópico, portanto, aprofundará esse deslocamento: de uma análise centrada nas condições de produção da verdade para uma investigação sobre como essas políticas se consolidam como técnicas de governo, modulando condutas, regulando afetos e delimitando o que pode ser reconhecido como diferença legítima dentro do campo da educação.

3 EMERGÊNCIA DAS POLÍTICAS DE IDENTIDADE: a construção de um dispositivo

Neste capítulo, proponho analisar a emergência das políticas de identidade como a constituição de um dispositivo, no sentido foucaultiano: não como um enunciado único ou uma política isolada, mas como uma rede heterogênea de discursos, normas jurídicas, diagnósticos especializados, agendas de governo, práticas pedagógicas e reivindicações de movimentos sociais que, em conjunto, passam a produzir certos sujeitos como inteligíveis, protegíveis e governáveis (Foucault, 2001; Foucault, 2008). Assumo, portanto, que as políticas de identidade não surgem simplesmente como resposta a uma necessidade moral de reconhecimento das diferenças, mas como efeito de uma disputa histórica em torno da definição legítima de raça, gênero e sexualidade, e da forma aceitável de administrá-las no interior da escola. O objetivo deste capítulo é mostrar como essa rede se forma e se consolida, isto é, quais atores tomam a palavra, em quais arenas discursivas essa palavra ganha estatuto de verdade, e sob quais condições esses enunciados passam a orientar práticas de governo de corpos e condutas no campo da educação básica brasileira.

Para sustentar esse argumento, o capítulo realiza três movimentos articulados. Em primeiro lugar, examino marcos legais e normativos do campo educacional que introduzem e estabilizam categorias identitárias como objetos de política educacional, leis, diretrizes nacionais, pareceres, planos e resoluções que nomeiam populações-alvo, definem públicos prioritários, justificam intervenções e descrevem riscos a serem prevenidos. Esses documentos não são tratados aqui como textos neutros, mas como instâncias de produção de verdade sobre quem é a/o estudante negro(a), indígena, LGBTQIA+, a criança “vulnerável”, o sujeito “em situação de risco”, isto é, como pontos de formulação de identidades administráveis (Foucault, 2001).

Em sequência, mobilizo contribuições de diferentes campos de saber para demonstrar como esses saberes vão atribuindo diagnósticos, causalidades e protocolos de intervenção às diferenças, convertendo marcadores identitários em problemas de governo. Em terceiro lugar, considero o papel dos movimentos sociais e coletivos organizados (movimento negro, movimento feminista, movimento LGBTQIA+, lutas anticapacitistas, entre

outros) na produção de gramáticas políticas que tensionam o sistema educacional, seja reivindicando proteção e visibilidade, seja denunciando violências estruturais, e que são, em parte, incorporadas pelo Estado e traduzidas em linguagem normativa de gestão.

A partir dessa composição defendo que as políticas de identidade podem ser entendidas como um dispositivo de governamentalidade. Isso significa que não estou tratando identidade apenas como marcador sociocultural ou como pertencimento simbólico, mas como uma tecnologia política que produz sujeitos escolares diferentemente governáveis, hierarquizando quais diferenças demandam tutela, quais diferenças configuram risco e quais diferenças exigem correção comportamental (Foucault, 2008; Silva, 2018).

Ao reconstruir a emergência desse dispositivo, busco evidenciar como raça, gênero e sexualidade passam a operar como categorias administrativas e pedagógicas que autorizam intervenções sobre corpos, currículos e condutas. Em outras palavras, este capítulo fornece o encadeamento histórico-discursivo que permitirá, no passo seguinte da tese, examinar nos documentos normativos educacionais que sujeitos pretendem produzir, que condutas pretendem regular e que formas de vida tornam ensináveis, corrigíveis ou descartáveis.

3.1 A escolarização como campo de governo das diferenças

Ao constitucionalizar a educação como direito social, a ordem jurídica brasileira autoriza e exige que o Estado atue sobre a vida das crianças e adolescentes, identifique desigualdades, administre diferenças e intervenha preventivamente sobre riscos. Ao tornar a educação um direito público subjetivo (Brasil, 1988), a Constituição de 1988 e, em seguida, o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069/1990) conferem legitimidade para que a escola se torne um espaço privilegiado de governo das condutas, de produção de diagnósticos e de gestão de populações.

Anteriormente à Constituição de 1988, a educação era tratada nas Cartas Magnas como uma norma programática, não se configurava como uma obrigação jurídica imediata e exigível pelo cidadão. A grande ruptura da CF/88 foi, portanto, gerar o status de direito social ao de direito público subjetivo. É

essa subjetividade que transfere o direito do campo das intenções para o da exigibilidade. O indivíduo passa a poder acionar o Judiciário para forçar o Estado a cumprir seu dever, e a autoridade pública passa a ser responsabilizada por sua omissão (Brasil, 1988, Art. 208, §2º).

Diante dessa nova obrigação estatal de garantir o acesso e a permanência de todos, e não mais apenas de promover o ensino, que fundamenta e legitima a expansão das técnicas de intervenção para governar a população infantil. A Constituição Federal de 1988 afirma a educação como direito social fundamental (art. 6º) e a define como dever do Estado e da família, com a colaboração da sociedade, orientada ao pleno desenvolvimento da pessoa, ao preparo para o exercício da cidadania e à qualificação para o trabalho (Figura 1).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) amplia esse entendimento ao determinar finalidades formativas para a educação básica e ao estabelecer parâmetros de qualidade e organização institucional compatíveis com uma escola responsável por criar condições de formação integral.

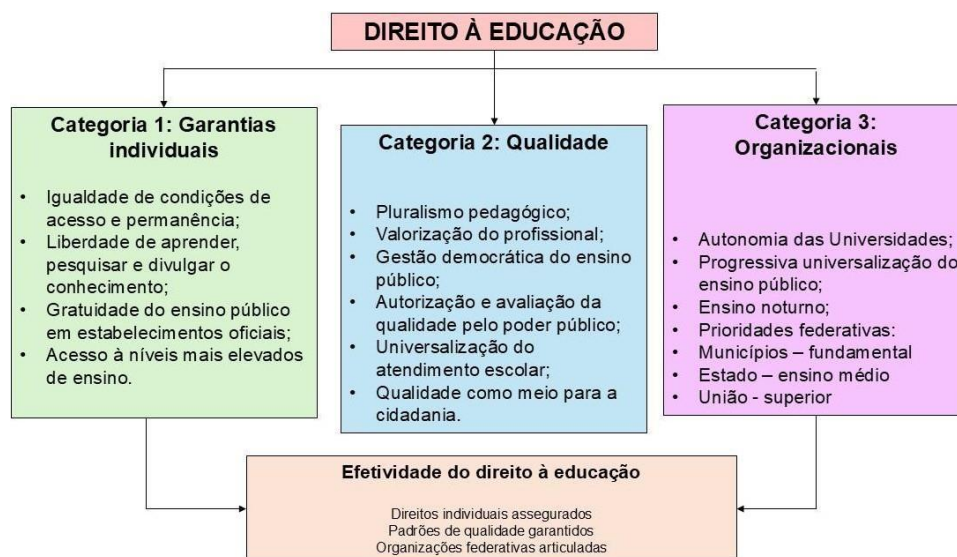


Figura 1: Categorias do direito à educação Fonte: Elaboração Própria (2025).

O ECA, por sua vez, consolida a noção de criança e adolescente como sujeitos de direitos próprios e impõe ao poder público o dever de garantir condições de proteção, desenvolvimento e dignidade. Ao fazer isso, o ECA autoriza explicitamente uma forma de tutela ativa: o Estado deixa de ser apenas garantidor abstrato de acesso e passa a ser agente direto de intervenção sobre a trajetória escolar e social de cada estudante.

A partir desses documentos, a escola se torna instância de detecção de risco e de encaminhamento, responsável por agir frente a sinais de violação de direitos, evasão, discriminação e violência. Isso significa que a presença do aluno na escola é acompanhada de uma expectativa de monitoramento de sua condição social, racial, de gênero e de sexualidade. Há, portanto, um deslocamento da educação entendida como transmissão de conhecimento para a educação entendida como gestão de vidas. Nessa lógica, a presença do aluno na escola deixa de ser apenas um indicador pedagógico e passa a carregar um marcador permanente de vigilância sobre sua condição social, racial, de gênero e de sexualidade.

Em consonância com o que propõem Carvalho (2015), é preciso considerar o modelo atual da educação no Brasil como um campo de normatizações sutis, no qual as condutas são governadas, aliando cuidado, proteção e vigilância, com intervenções que administram o aluno e o inscrevem nos documentos institucionais que vão definir quem ele é, e o que pode ser feito por ele. Nesse sentido, ao deslocar o foco do ensino para a gestão, a escola incorpora práticas que organizam condutas e moldam o comportamento dos estudantes, como observa o autor ao refletir sobre como as políticas públicas impõem à instituição escolar responsabilidades que ultrapassam o âmbito pedagógico tradicional e precisam dar vazão a questões econômico-sociais, ideológicas, de equidade, igualdade e inclusão.

Segundo Gallo (2017), essas outras práticas que emergem na educação, desenham uma pedagogia que precisa ser capaz de cumprir não só conteúdos curriculares, mas também existências, operando por meio de diagnósticos, categorização de riscos e vulnerabilidades sociais. Em síntese, a escola se insere numa racionalidade em que educar está atrelado também com a produção de saberes sobre o sujeito e diagnósticos sobre vidas.

O deslocamento no papel da escola vai transformar o próprio

entendimento do que é educação e do que significa ser professor e aluno, pois transforma a instituição num campo político inflamado, onde as relações de saber e poder se entrelaçam para produzir sujeitos governados, que respondam a determinadas expectativas sociais. A educação, nesse movimento, passa a atuar não só como dispositivo disciplinar, diretamente sobre os corpos dóceis, mas como um dispositivo biopolítico, regulando a vida ao mesmo tempo em que afirma estar protegendo-a.

Quando a Constituição de 1988 e a LDB vinculam educação à cidadania, e quando o ECA define crianças e adolescentes como sujeitos de direitos, cria-se um léxico institucional que permite dizer que a permanência do aluno negro, da aluna trans, do estudante identificado como vulnerável ou em situação de risco não é questão privada, mas questão de Estado. A partir daí, foram criados programas e diretrizes que abordam o racismo, a violência de gênero, a LGBTfobia e outras formas de discriminação como obstáculos ao próprio direito à educação.

Nesta perspectiva, Oliveira (2016) afirma que a escolarização de estudantes homossexuais e trans é afetada por violências cotidianas e pela omissão estatal, o que revela que a igualdade formal de acesso não basta se a escola continuar a reproduzir exclusões simbólicas e práticas. Programas federais como o Brasil sem Homofobia (2004) e diretrizes de direitos humanos na educação assumem que o enfrentamento da discriminação é condição de permanência e aprendizagem. Ou seja, raça, gênero e sexualidade passam a ser nomeadas como variáveis educacionais legítimas.

Observo no contexto brasileiro, que as relações entre raça, gênero e sexualidade encontram convergência nessa discussão, pois são parte de um conjunto de classificações históricas que atravessam a vida social e encontram, na escola, um espaço privilegiado para sua reatualização cotidiana. Essa articulação se inscreve em um processo histórico mais amplo que determina modos de perceber, hierarquizar e diferenciar sujeitos, como observa Lélia Gonzalez, “o racismo e o sexismo, no Brasil, funcionam de maneira articulada, estruturando tanto as representações quanto as práticas sociais” (GONZALEZ, 1984, p. 225). Para a autora, essas categorizações atuam como eixos combinados de classificação, produzindo nas relações escolares e nos modos de nomear e posicionar os alunos.

Em vez de funcionarem como simples atributos individuais, tais marcadores emergem como efeitos de uma história longa, que distribui posições de sujeito de maneira desigual e, muitas vezes, sob o signo da naturalização.

Como assinala Veiga-Neto, “não há neutralidade na forma como a escola distribui lugares; ela é atravessada por classificações que se inscrevem silenciosamente no cotidiano escolar” (VEIGA-NETO, 2007, p. XX). Essa observação ajuda a perceber que as desigualdades não entram na escola como um fenômeno externo, mas como parte do próprio modo de seu funcionamento. O imaginário social que sustenta essas dinâmicas tende, com frequência, a deslocar as desigualdades para o campo das questões individuais ou morais, obscurecendo a sua dimensão estrutural. A escola, nesse arranjo, aparece muitas vezes revestida de um universalismo que promete igualdade, mas que se apoia justamente na recusa de reconhecer as diferenças que ajuda a produzir. Em diálogo com essa perspectiva, Veiga-Neto (2003) observa que a instituição escolar opera dentro de um regime de evidências que naturaliza desigualdades ao tratá-las como desvios individuais. Essa lógica contribui para que discriminações raciais, de gênero ou de sexualidade sejam interpretadas como acontecimentos isolados, e não como expressões de forças históricas que moldam o modo como a escola funciona e administra sua realidade.

Nesse cenário, o imaginário social acaba funcionando como um operador político que dificulta a inscrição dessas desigualdades no plano das responsabilidades institucionais. Ao serem remetidas ao âmbito privado, tais questões deixam de aparecer como parte constitutiva das condições de escolarização, o que ajuda a manter a instituição vinculada a um ideal que, na prática, colabora para a continuidade das hierarquias existentes. Ao invés de compreender a escola apenas como reflexo das desigualdades sociais, é preciso tomá-la como espaço onde tais desigualdades são continuamente atualizadas, não encerrando essa dimensão uma lógica prescritiva, mas sugerindo que a própria instituição valida e participa de formas de produção de verdades que atravessam a experiência da educação.

Quando a violência é interpretada como incidente individual e não como expressão de uma estrutura, impede-se que o Estado seja convocado a agir. É precisamente contra essa lógica de privatização do conflito que emergem, nas

últimas três décadas, políticas educacionais que nomeiam raça, gênero e sexualidade como dimensões legítimas de ação pública.

A defesa de que a escola deve combater o racismo, enfrentar a violência de gênero e prevenir a LGBTfobia significa deslocar essas questões da esfera da moral familiar para o campo da política educacional. Trata-se, então, de um gesto de produção de verdade. Foucault (1982) elucida que as relações de poder produzem regimes de verdade em determinado contexto histórico. As verdades não se constituem alheias ao exercício do poder; mas são produzidas dentro desses jogos de força, passando a regulamentar as condutas.

Esse ponto permite compreender por que identidade e diferença não são apenas categorias de pertencimento, mas categorias de governo. Isso implica admitir que identidade e diferença, no interior da escola, atuam como inscrição em uma matriz classificatória que atribui lugar, risco e expectativa de conduta. Nesse sentido, “[...] questionar a identidade e a diferença como relações de poder significa problematizar os binarismos em torno dos quais elas se organizam” (Silva, 2007, p. 88).

No ponto de vista da crítica à visão essencialista da identidade, Hall (2006) afirma que a identidade cultural não deve ser entendida como essência fixa, mas como processo, pois sempre ocupa posição histórica, um tornar-se, em disputa, que é continuamente negociada nas condições de poder.

Se a verdade é produzida em redes de poder, e não descoberta como algo neutro e externo ao conflito social, então aquilo que a escola reconhece como diferença legítima ou como vulnerabilidade educacional é sempre o efeito de uma luta. Essas lutas forçam o Estado a incorporar novas categorias de visibilidade, porém, quando internalizadas, elas entram em circuitos de gestão institucional, tornando-se objeto de registro, de protocolo e monitoramento, como parte de um cálculo, alvo da captura e da ação dos dispositivos.

Dessa forma, por exemplo, ao fixar a estudante trans como figura da vulnerabilidade, a política circunscreve o que conta como ser trans aceitável na escola. Ao fixar o aluno negro como sujeito da política antirracista, produz-se um aluno negro idealizado, pedagogicamente administrável, cuja presença serve para sinalizar compromisso institucional sem enfrentar o racismo estrutural que organiza o cotidiano escolar.

A interseccionalidade, formulada no campo do pensamento feminista negro e desenvolvida como instrumento analítico e político (Collins, 2000), parte do princípio de que opressões não atuam isoladamente, mas de forma combinada, pois raça, gênero, classe, sexualidade, territorialidade etc. não são camadas independentes, mas elementos que se articulam na produção de vulnerabilidades:

Compreender a complexidade das opressões que se cruzam fornece a base para a construção de práticas educacionais que desafiem as estruturas existentes de poder e desigualdade e capacitem todos os alunos, particularmente os mais marginalizados (Collins, 2000, p. 274).

Pela interseccionalidade há possibilidades de identificar as camadas de opressão, contribuindo para a construção de novas abordagens para o público mais vulnerável, os quais, por vezes, configuram a maioria social na composição etnográfica. Invisibilizados, mesmo em ambientes com práxis inclusivas.

O conceito de “minorias” deve ser compreendido como categoria político-jurídica historicamente construída, não restrita ao critério numérico, mas vinculada a relações de poder, dominação e reconhecimento. Nessa direção, Ramacciotti e Calgaro (2021) mapeiam a formação do conceito a partir de pares analíticos e indicam implicações para a identificação de sujeitos coletivos protegidos e para o desenho de políticas.

Nesse contexto, a definição normativa requer critérios operacionais que evitem tanto a diluição quanto o fechamento do conceito. Silveira e Freitas (2017) propõem combinar referenciais objetivos (padrões de discriminação) e subjetivos (igualdade pela diferença) e testam o arranjo no campo “pessoas com deficiência e justiça”, oferecendo um quadro vocabular e jurídico para reconhecimento e tutela.

Dessa forma, a aproximação entre “minorias” e “grupos em situação de vulnerabilidade” deve considerar a posição de não-dominância e a necessidade de proteção estatal ativa. Arruda (2021) explica que a Constituição de 1988, ancorada na dignidade e na igualdade, desloca o entendimento meramente quantitativo e impõe deveres positivos de inclusão quando barreiras históricas

e institucionais limitam o acesso a direitos.

Na contemporaneidade, a relação entre identidade e diferença é central. A identidade pode ser entendida como "aquilo que sou", ou seja, como uma afirmação de uma positividade, enquanto a diferença é "aquilo que o outro é", refletindo uma relação dialética entre o eu e o outro. Essa interdependência entre identidade e diferença, conforme Deschamps e Moliner (2009), é explicada pela dicotomia entre identidade social e pessoal. A identidade social se refere ao sentimento de semelhança com outros, enquanto a identidade pessoal está ligada ao sentimento de diferença em relação aos outros. Essa distinção ajuda a entender como as identidades se constroem no ponto de intersecção entre o indivíduo e a sociedade, e entre as dimensões pessoais e coletivas.

A partir da perspectiva de Foucault (2008), as noções de identidade e diferença podem ser analisadas à luz do conceito de governamentalidade, que trata das estratégias e práticas utilizadas pelo Estado e outras instituições para regular as condutas dos indivíduos e das populações. Foucault define governamentalidade como o conjunto de técnicas e práticas por meio dos quais o poder é exercido sobre os corpos e as subjetividades, organizando a vida social, cultural e econômica dos indivíduos. No contexto das políticas públicas de igualdade racial e de gênero, como a Lei 10.639/2003, que insere o ensino da História da África no currículo escolar, e as diretrizes de Educação para as Relações Étnico-Raciais, podemos observar a tentativa de reconfigurar as identidades raciais e de gênero através de dispositivos educacionais e normativos, que buscam tanto promover a inclusão quanto regular as diferenças. Esses dispositivos operam dentro de uma lógica de governamentalidade que visa reconhecer e classificar, disciplinar e governar as populações racializadas e de diferentes gêneros.

A intersecção entre identidade e diferença no campo educacional, à luz da governamentalidade de Foucault, reflete o poder das instituições educativas em moldar as subjetividades dos alunos. Ao incentivar o respeito pela diversidade, as políticas educacionais buscam a inclusão além de regular como as diferenças devem ser geridas nas práticas pedagógicas. Isso implica uma forma de controle, além de uma possibilidade de resistência, pois as normas estabelecidas pela governamentalidade podem ser questionadas e subvertidas

pelos próprios sujeitos educacionais.

A educação, portanto, como um espaço de formação de conhecimento dentro de campo de disputa sobre as identidades e as diferenças. Foucault (2008) nos lembra que o poder é uma rede dispersa que atua por meio de normas, saberes e práticas. Assim, a identidade não é algo dado, mas algo que se constrói continuamente nas relações de poder e saber. No contexto das políticas de igualdade racial e de gênero, a educação deve ser vista como um espaço onde as identidades podem ser reconfiguradas, disciplinadas, dependendo de como as relações de poder se articulam.

Em relação à questão da diferença e aos agenciamentos de poder, é importante observar que as políticas de identidade emergem dentro de uma conjuntura político-econômica marcada por profundas desigualdades sociais. A mobilização por reconhecimento e a luta por direitos civis, como no caso do movimento negro e de outros grupos marginalizados, reflete uma tentativa de reverter séculos de opressão e exclusão. Entretanto, essas lutas não acontecem em um vácuo; elas estão inseridas em um sistema de governamentalidade mais amplo, que continua a operar por meio de mecanismos de controle, onde a educação e os dispositivos estatais desempenham papéis cruciais na definição do que é considerado "normal", "aceitável" ou "legítimo" em relação à diferença racial.

Foucault (2008) argumenta que o Estado desenvolve uma forma lógica política própria da modernidade que pune as ações individuais, que se utiliza da propaganda do medo para legitimar os atos do governo. Se utiliza de alguns dispositivos para efetivar como a criminalização, a exclusão de minorias sociais e finalmente a punição. De fato, os dispositivos acionados pelo Estado visam reprimir qualquer tipo de ameaça ao governo, através do discurso de conter o caos social, sua intimidação recai sobre as vítimas do próprio Estado:

Não tomar o poder como um fenômeno de dominação maciço e homogêneo de um indivíduo sobre os outros, de um grupo sobre os outros, de uma classe sobre as outras, mas ter bem presente que o poder – desde que não seja considerado de muito longe – não é algo que se possa dividir entre aqueles que o possuem e o detêm exclusivamente e aqueles que não o possuem e lhe são submetidos. O poder deve ser analisado como algo que circula, ou melhor, como algo que só funciona em cadeia. Nunca está localizado aqui e ali,

nunca está em mãos de alguns, nunca é apropriado como uma riqueza ou um bem. O poder funciona e se exerce em rede. Nas suas malhas, os indivíduos não só circulam, mas estão sempre em posição de exercer este poder, e de sofrer sua ação; nunca são alvo inerte ou consentido do poder, são sempre centros de transmissão. Em outros termos, o poder não se aplica aos indivíduos, passa por eles. (Foucault, 1989, p. 183)

Para Foucault (1999) o poder não deve ser compreendido apenas pela imposição e autoridade de um grupo, governante ou estrutura sobre os indivíduos, o poder é produto da disputa de forças sociais e políticas. A partir de determinados fatores o poder se constitui, não necessariamente a coerção é puramente física e visível. Existem diversos tipos de coerção, que possibilitam domesticar e modelar os indivíduos de modo a operar seu domínio. A moral, a religião, a ideologia, a mídia, a propaganda política são formas de poder, no que se refere a mecanismos de dominação. Estes dispositivos são construídos na estrutura social de maneira imperceptível, até chegar o momento no qual a sociedade não consegue mais sobreviver sem determinados meios que foram criados para seu governo.

A produção de identidade e diferença é um processo profundamente simbólico, social e subjetivo, no qual as culturas desempenham um papel importante. Woodward (2007) e Hall (2007) argumentam que as identidades são configuradas através da marcação de traços de diferença, com cada um desses traços sendo o produto de inscrições simbólicas e representacionais. As culturas funcionam como sistemas classificatórios, nos quais os indivíduos são orientados a dar sentido ao mundo e a construir significados, muitas vezes a partir de distinções e categorias que são impostas pela sociedade. Nesse contexto, a diferença e a identidade não são apenas conceitos dicotômicos, como as teorias de identidade pessoal e social sugerem (Deschamps; Moliner, 2009), mas devem ser compreendidas como processos dinâmicos de identificação, nos quais os indivíduos se posicionam em relação a como são vistos e classificados pelos outros, seja por grupos ou por sujeitos (Hall, 2007). Essa ideia implica que a diferença não deve ser vista como uma consequência direta da identidade, mas como uma operação ativa de diferenciação. Nesse sentido, Silva (2007) propõe que a identidade e a diferença são construídas através de atos de linguagem e práticas simbólicas, sociais e culturais.

A linguagem, como um sistema de diferenças (Saussure, 2002), se constitui como a base dessa construção, e a identidade e a diferença se revelam dentro de uma cadeia de diferenciação linguística. Isso significa que as identidades culturais são constantemente moldadas e transformadas por um processo de representação simbólica que está longe de ser estático, refletindo a instabilidade da própria linguagem e das construções sociais.

Embora o multiculturalismo, em algumas perspectivas, tenha enfatizado o valor da diversidade, T. T. Silva (2007) alerta para o risco de que essa ênfase possa naturalizar, trazendo uma visão essencialista das diferenças. A diferença, ao mesmo tempo que contribui para a construção das identidades, pode tanto marginalizar grupos excluídos quanto valorizar a diversidade, o híbrido e o heterogêneo. Nesse sentido, a afirmação da diferença, embora importante para a construção das identidades, pode também gerar problemáticas sociais ao promover segregações e exclusões.

A governamentalidade, conforme Foucault (2008), refere-se às estratégias e práticas por meio das quais o Estado e outras instituições regulam e gerenciam as populações, organizando tanto as estruturas de poder quanto as esferas cotidianas da vida social. Dentro desse campo, categorias como raça, gênero e classe tornam-se objetos de intervenção e normatização, com o Estado exercendo controle sobre as formas de vida e identidade. Nesse contexto, as legislações voltadas para a promoção da igualdade racial e de gênero, como a Lei 10.639/2003, que estabelece o ensino obrigatório da História da África nos currículos escolares, são exemplos de como o Estado tenta intervir diretamente nas construções identitárias e reconfigurar as formas como as diferenças são percebidas e representadas na sociedade. A Lei 10.639/2003, por exemplo, ao determinar a inclusão de temas sobre a cultura africana e afro-brasileira no currículo escolar, visa alterar a maneira como a identidade racial é construída nas escolas, promovendo uma narrativa que valorize a história e a contribuição dos negros para a sociedade brasileira. A lei também busca combater a marginalização e a invisibilidade histórica que esses grupos sofreram ao longo do tempo.

Silvio Almeida (2018) destaca que essas políticas funcionam como instrumentos de reconhecimento, assim como estratégias de transformação das estruturas de poder que historicamente marginalizaram certos grupos.

Segundo ele, ao abordar a questão racial por meio de políticas públicas, não estamos apenas tratando da inclusão de indivíduos ou grupos na sociedade e da reconfiguração das relações de poder que, por muito tempo, estabeleceram desigualdades entre essas identidades. O autor acrescenta que, embora essas legislações sejam fundamentais para a reparação das desigualdades históricas, elas precisam ser constantemente acompanhadas e ajustadas, para que não se tornem meros mecanismos de controle e não reforcem novas formas de subordinação, mas, ao contrário, permitam uma mudança genuína nas estruturas sociais.

Essas políticas podem ser vistas como dispositivos de governamentalidade que operam para reconhecer, regular e governar as identidades para criar mecanismos de controle social. Por exemplo, a implementação do ensino da História da África não é apenas uma ação de inclusão e reconhecimento da diversidade, como um meio de definir como as identidades raciais e culturais devem ser reconhecidas e representadas. A governamentalidade, assim, vai além de um simples reconhecimento da diferença, pois envolve a regulamentação de como essa diferença será percebida e gerida, o que implica em uma gestão das identidades no âmbito educacional.

No Brasil, a implementação de políticas públicas focadas nas questões de raça e gênero, especialmente no campo educacional, surge como uma resposta às desigualdades estruturais ainda presentes na sociedade. Iniciativas como a Lei 10.639/2003, que torna obrigatório o ensino da História da África nas escolas, e a Política Nacional de Educação para as Relações Étnico-Raciais, buscam reconstruir as narrativas sobre identidade racial e de gênero, oferecendo novas perspectivas para a inclusão e valorização das diferenças. No entanto, essas políticas também enfrentam desafios, pois podem tanto promover a criação de novas subjetividades e sentidos de pertencimento, quanto reforçar hierarquias raciais e de gênero, fragmentar as lutas por direitos sociais universais e, dependendo de como a temática é abordada, contribuir para a perpetuação de estereótipos, preconceitos e discriminação.

A questão da diferença permanece como um ponto importante na construção das políticas de identidade, principalmente quando se trata de como

essas políticas são formuladas e implementadas. Desse modo, as políticas que envolvem a igualdade racial e de gênero, buscam, em um primeiro momento, confrontar as desigualdades históricas entre diferentes grupos sociais, fomentando o reconhecimento e garantia dos direitos que lhes foram negligenciados.

3.3 Políticas de identidade enquanto dispositivos que atuam sobre raça, gênero e sexualidade na contemporaneidade

O debate em torno das políticas de identidade, sobretudo na interseccionalidade entre raça, gênero e sexualidade, é um campo privilegiado para observar o funcionamento de dispositivos de poder. Notadamente essas políticas como práticas que produzem sujeitos, regulam condutas e instituem regimes de verdade. Como afirma Veiga-Neto (2007), ao mesmo tempo em que ampliam acesso e reconhecimento, esses mecanismos inscrevem as diferenças em processos de normalização, compondo novas formas de governamentalidade. Exemplo disso são legislações e programas educacionais, como a Lei 10.639/2003, as políticas de enfrentamento ao racismo e à homofobia e as iniciativas de educação em gênero e sexualidade, que reconhecem diferenças, mas simultaneamente produzem sujeitos governáveis.

Em *História da Sexualidade I*, Foucault (1999) demonstra que o sexo não deve ser concebido como dado natural, mas como efeito de dispositivos históricos que organizam práticas discursivas e não discursivas. A sexualidade é assim, campo de atuação do governo, atravessada por saberes médicos, jurídicos, pedagógicos e religiosos que classificam, hierarquizam e normalizam os corpos. Há atualidade desse quadro nas disputas contemporâneas discutidas por Duarte (2017), ao demonstrar que a família, o aborto, a igualdade de direitos e a chamada “ideologia de gênero” revelam a permanência do dispositivo da sexualidade, operando como produtor de normas hegemônicas, ao mesmo passo, que espaço de resistência dos movimentos sociais.

Dialogando com Foucault, Butler (2003) desenvolve a noção de performatividade de gênero, sustentando que não há um sujeito prévio às

normas sociais, constituído a priori, mas atravessado pela cultura e pelas relações que se estabelecem, sobretudo, com a alteridade. Assim, questões que definem gênero - e quais performances são esperadas socialmente através de determinados comportamentos- por exemplo, são cristalizadas na repetição dos atos, nas práticas que vão se consolidando como algo naturalizado. Essa formulação explicita como os dispositivos de gênero definem o que é inteligível como humano, relegando à abjeção corpos e sexualidades dissidentes.

Nesse cerne, Preciado (2008) identifica que as biotecnologias e a indústria farmacopornográfica configuram ferramentas do governo dos corpos e prazeres, em escala global. Essa expansão mostra que, se antes o dispositivo sexual se articulava a discursos médicos, jurídicos e pedagógicos, atualmente está ampliado para práticas mercantis e biotecnológicas, intensificando a captura e a regulação da vida.

Silva e Hillesheim (2021) revelam que os dispositivos se sustentam em regimes de verdade, pois o reconhecimento jurídico e político de identidades depende da legitimação de determinados saberes, em detrimento de outros. A fragilidade contemporânea da verdade expõe, assim, a vulnerabilidade desses mecanismos. Já Darsie (2018), ao discutir a governamentalidade neoliberal, afirma que o governo das diferenças articula segurança e liberdade, isto é, as políticas de identidade, nesse registro, operam pela afirmação da inclusão e reconhecimento de sujeitos historicamente marginalizados, enquanto modulam condutas pela via da estatística, da categorização e da gestão de riscos.

A produção de identidades politicamente reconhecíveis é atravessada também pelas formas de governança global. Puar (2017), ao discutir o homonacionalismo, evidencia que o reconhecimento estatal de identidades LGBT é mobilizado em estratégias geopolíticas que hierarquizam vidas e reatam fronteiras, atuando com direitos sexuais a agendas securitárias. As políticas de identidade participam, também, de regimes transnacionais que administram populações, territorialidades e marcadores corporais.

Nesse mesmo sentido, Piscitelli (2016) argumenta que as classificações de gênero, raça e sexualidade são continuamente reelaboradas pela circulação de discursos transnacionais de direitos humanos, desenvolvimento e justiça social, que introduzem novas gramáticas de reconhecimento, mas também novos parâmetros de normalização. Compreendemos, assim, que a articulação

entre essas gramáticas e práticas locais produz tensões, resistências e acomodações que confirmam a plasticidade dos dispositivos.

A análise das políticas de identidade faz reconhecermos que a constituição de sujeitos governáveis depende da construção de matrizes de inteligibilidade que delimitam o que pode ser reconhecido como legítimo, verdadeiro ou politicamente válido. Araújo (2019) demonstra, a partir de estudos etnográficos, como os processos de reconhecimento jurídico de categorias identitárias demandam a validação de narrativas ancoradas em discursos biomédicos ou psicológicos, que asseguram coerência e estabilidade ao sujeito reconhecido. Essa estabilização, embora garanta acesso a direitos, reproduz efeitos de exclusão sobre experiências que escapam às formas autorizadas de identidade.

Podemos mencionar, ainda, que a expansão contemporânea dos debates sobre identidades dissidentes evidencia a coexistência de movimentos de resistência e de processos de institucionalização que conformam regimes de verdade. O funcionamento desses regimes, conforme Foucault (1979), depende da disputa constante por legitimidade discursiva. Esses embates confirmam que as políticas de identidade continuam como dispositivos de produção de subjetividades e de administração das diferenças no contexto atual.

3.4 Políticas educacionais permeadas pelo conservadorismo e neoliberalismo

No Brasil, Lima, Golbspan e Santos (2022) partem dessa matriz para desenvolver o conceito de conservadorismo na política educacional brasileira, mobilizando as categorias de aliança conservadora e articulação e utilizando etnografia de redes como método. Os autores defendem que a atual onda conservadora rearticula heranças racistas, patriarcais, coloniais e antidemocráticas, atualizando-as em programas e dispositivos de política pública e de regulação cultural.

O núcleo moral do projeto conservador se manifesta, com particular força, em campanhas antigênero e na reconfiguração do ensino religioso.

Carvalho e Sívori (2017) demonstram como campanhas católicas e evangélicas no Brasil produziram um pânico moral em torno de “ideologia de gênero”, atacando programas como “Escola Sem Homofobia” e colando a pauta antigênero ao repertório do Escola Sem Partido (ESP), com o objetivo de limitar debates sobre sexualidade e direitos na escola (Rotondano, 2023).

No plano da ciência política, Teixeira e Birolli (2022) e Lima e Pavinati (2022) situam o antigênero como marcador identitário e dispositivo de mobilização à direita, articulado a iniciativas legislativas de censura e de tutela familiar sobre os conteúdos escolares.

A militarização da escola é analisada por Lima, Golbspan e Santos (2022) e Silva (2025) como expressão paradigmática do avanço conservador na política educacional recente. O artigo reconstrói a criação do PECIM (Decreto nº 10.004/2019), distingue colégios militares de escolas cívico-militares e explica como o compartilhamento da gestão escolar com corporações militares atende, simultaneamente, interesses neoliberais (gestão e eficiência) e moralistas (disciplina, civismo e hierarquia), demonstração do funcionamento da aliança conservadora no nível da política pública.

Em escala municipal, Viva Real (2023) documenta a expansão de “(anti)reformas” como o Escola Sem Partido, o movimento “Eu Escolhi Esperar” e “Infância sem Pornografia” e o apelo social às escolas cívico-militares (listas de espera, discursos de disciplinamento), ilustrando a capilaridade local do conservadorismo educacional e seu enraizamento em valores de ordem, civismo e moralidade:

O PL867/2015 e outros Projetos de Lei apelidados pela resistência discente como “Lei da Mordaça” receberam moção de repúdio de diversas associações de pesquisa de âmbito nacional, dentre as quais a Associação Nacional de Pesquisa em Educação (ANPED, 2017) e a Associação Nacional de História (ANPUH, 2015) e das mais diversas Universidades Públicas no Brasil, tais como a Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF)⁶⁹, Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Universidade Federal de Pelotas (UFPeI), Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), dentre outras. As manifestações citadas trazem em seu bojo repúdio ao Escola Sem Partido caracterizando o movimento como uma ameaça à liberdade de ensino e aprendizagem (Reis, 2019, pp. 36-37).

Os estudos presentes nessa categoria, demonstram que a disputa conservadora recentraliza a autoridade familiar e suspende a autonomia docente por meio de leis mordaza, campanhas de denúncia e judicialização. Reis (2019) caracteriza o ESP como um artifício conservador que inventa seu próprio inimigo (a “doutrinação”) para justificar a regulação e o controle austero, recorrendo a interpretações deturpadas de normas constitucionais, uma estratégia de *lawfare* no campo educacional (Traversini; Lockmann, 2022; Severo; Gonçalves; Estrada, 2019). Reis (2019) afirma, ainda, a articulação conservadora em três níveis (LDB, legislações locais e estímulo ao litígio), difundindo medo e autocensura mesmo na ausência de novas leis aprovadas:

[...] os professores entenderam que, ao trabalhar com os alunos a compreensão dos diferentes modelos de sociedade, o que é um dos princípios constitutivos da essência da sociologia, correriam o risco de sofrer perseguição e denunciismo caso o aluno entenda que estudar uma sociedade com práticas econômicas, culturais e/ou religiosas distintas, implica em afrontar os valores praticados pelo educando e sua família (Reis, 2019, p. 54)

O que se evidencia é a produção de um efeito inibidor sobre a docência, no qual a comparação entre modelos de sociedade passa a ser percebida como potencial desrespeito aos valores familiares do educando e, por isso, passível de perseguição e denunciismo. O relato compilado por Reis (2019) mostra que esse temor não é abstrato, pois emerge do contato cotidiano com propostas legislativas que transformam a ambiguidade normativa em mecanismo de controle do trabalho docente, deslocando o foco do conteúdo para a sua imputação moral e política por parte de audiências mobilizadas.

No plano jurídico-discursivo, a chave é a indeterminação proposital de categorias como bullying ideológico nos projetos alinhados ao Escola Sem Partido. A ausência de definição legal operativa cria um tipo de ilícito expansivo, capaz de abarcar desde aulas sobre etnocentrismo e relativismo cultural até debates correntes em sociologia, gerando autocensura preventiva do professor e desestruturando a confiança pedagógica em sala (Dantas, 2020). Os trechos do material analisado por Reis (2019) apresentam que a necessidade de relativizar práticas culturais distintas pode ser enquadrada como tentativa de “dissuadir” valores familiares, transformando o docente em alvo denunciável.

Essa engenharia retórica autoriza proibições e cerceamentos sob a aparência de neutralidade e proteção estudantil:

O que o movimento defende com isto, claro constrangimento moral de toda uma classe de profissionais, como os docentes e os profissionais da educação, é restringir e censurar a liberdade de suas ações. Já pensou se colocarmos um quadro com obrigações na sala de reunião de um executivo, lembrando-lhe que não se pode fazer má gestão dos recursos da empresa, de que não se pode fazer assédio moral com os seus trabalhadores, ou ainda, se colocarmos um quadro com obrigações do Ministério Público informando de suas obrigações de que não pode prevaricar, não se pode usar de cargo público para motivações particulares? Não se pensou, porque tais procedimentos estão dentro do decoro esperado pelo cargo, estão dentro de sua conduta ética. Desta forma, por que se restringir tal política aos docentes? Porque serve a interesses outros que não apenas de lembrar de suas obrigações, aliás, pertinentes a qualquer categoria de profissionais (Dantas, 2020, pp. 109-110)

A arquitetura justificatória dessas propostas ancora-se ainda na noção de “audiência cativa”, mobilizada para sustentar a tese de que não há liberdade de expressão no exercício estrito da docência. Reis (2019) recompõe esse argumento a partir do PL 867/2015 e, na sequência, explicita o contrapeso constitucional: a liberdade de cátedra decorre da liberdade de expressão, mas não se confunde com ela, possuindo dimensão social protetiva, isto é, é um direito-dever funcional vinculado à finalidade pública da educação, articulado com a liberdade de consciência e a liberdade de aprender do estudante. Nessa moldura, o expediente de negar a liberdade docente em nome da consciência do aluno inverte o próprio desenho constitucional da formação autônoma (Dantas, 2020).

O efeito sistêmico se amplifica quando os enunciados legais e para-legais encontram ecossistemas digitais de vigilância. A cartografia de redes construída por Severo, Gonçalves e Estrada (2019) demonstra a prática de exposição pública de docentes e grupos de pesquisa, rotulados como doutrinadores, como parte do repertório de páginas e perfis ligados ao ESP. Nessa dinâmica, denúncias se difundem com rapidez, vinculadas a marcadores como ideologia de gênero e marxismo (Silva, 2018, Carvalho; Sívore, 2017), convertendo o conflito interpretativo em assédio coordenado e naturalizando práticas de intimidação. O risco jurídico impreciso, somado ao risco reputacional nas plataformas, consolida o círculo da autocensura na escola (Porto, 2022).

Esse enquadramento repercute sobre conteúdos escolares. Ao tomar o estudo da diferença cultural como ameaça potencial aos valores familiares, as aulas abandonam o terreno da comparação crítica e migra para uma pedagogia defensiva, preocupada em evitar gatilhos de denúncia (Porto, 2022). O resultado é a restrição temática que empobrece habilidades centrais da área, como análise de sistemas normativos, exame de tensões entre valores e direitos e leitura de conflitos distributivos. Na documentação acompanhada por Reis (2019), essa transição é descrita como passagem do medo à autocensura, sinal de que as balizas discursivas do ESP “se fazem lei” mesmo quando não aprovadas formalmente, por meio do efeito de congelamento das práticas docentes.

Sob a ótica do controle constitucional de políticas, a consequência é dupla. De um lado, a erosão da liberdade de cátedra desfaz o arranjo que protege o direito social à educação como formação para a autonomia; de outro, a circulação de denúncias engatilhadas por categorias vagas e por moralização de conteúdos corrói a gestão democrática e a valorização profissional, pilares do regime jurídico da educação.

A reflexão de Carlos Roberto Jamil Cury (2017; 2019) ajuda a clarificar os motivos da problematização do ponto de vista jurídico-político. Em seus estudos sobre a obrigatoriedade escolar e o ensino domiciliar, Cury (2019) defende que o dever estatal de garantir a presença das crianças e adolescentes em instituições escolares decorre justamente do direito social à educação, direito que não se reduz a transmissão privada de conteúdos, mas supõe socialização, pluralismo e contato regulado com a diferença (Cury, 2017; 2019; Moreira, Moura & Teixeira, 2023). Nesse contexto, deslocar o currículo para longe da análise de modelos de sociedade ou saturar o trabalho docente por interditos morais e religiosos contraria o desenho constitucional do ensino como espaço público de formação cidadã, abrindo margem para a privatização de valores e para a tutela particularista do processo educativo (Cury, 2017; 2019, Carvalho; Sívore, 2017).

Michael Apple (2003) oferece o horizonte teórico para compreender como se viabiliza esse deslocamento. Ao analisar a “modernização conservadora”, Apple (2003) demonstra que políticas e discursos tradicionalmente situados à direita foram convertidos em “senso comum”,

reorganizando o debate educacional de modo a deslegitimar conteúdos críticos e a redefinir “que conhecimentos valem” (Apple, 2003; Silva, 2025). Essa conversão não é difusa, já que ela ganha forma numa aliança tensa entre neoliberais, neoconservadores, populistas autoritários e segmentos da nova classe média gerencial, cuja gramática combina a concepção do ensino como mercadoria (Knöpker; Costa, 2021), apelos à tradição moral e estratégias de controle por métricas e padrões (Apple, 2003). O resultado é um ambiente em que o professor crítico se torna alvo preferencial, não por “doutrinar”, mas por tensionar a narrativa oficial, processo que Apple (2003) descreve como rearticulação hegemônica capaz de transformar agendas direitistas em reformas “necessárias” para “proteger” a escola e as famílias (Apple, 2003).

Por sua vez, Campos e Chaves (2022) resgatam a atuação de mulheres de direita sob a ditadura, revelando continuidade histórica entre ativismos moralizadores do período autoritário e a nova onda conservadora, no uso de repertórios de defesa da família, da moral e da pátria para legitimar intervenções pedagógicas e curriculares. Ao analisarem discursos de mulheres vinculadas ao CAMDE⁴, Campos e Chaves (2022) elucidam que as pautas conservadoras na educação se voltavam para a luta anti-comunista e o bem-estar social a partir dos valores propagados pelo grupo.

Nesse cerne, o estudo evidencia que tais discursos conformaram uma gramática política que, sob o léxico de democracia, reatualizou o lema Deus, Pátria e Família como fundamento da agenda educacional anti-comunista, galvanizando uma rede feminina de direita articulada a organismos empresariais e militares e orientada à tutela moral da escola.

⁴ I Congresso Sul-Americano da Mulher em Defesa da Democracia(CAMDE) ocorreu no ano de 1967, na cidade do Rio de Janeiro idealizando a participação feminina na política de Direita, contemplando temas políticos como a educação a partir da ótica do conservadorismo (Campos; Chaves, 2022).

As fontes analisadas Campos e Chaves (2022) registram, de um lado, a convocatória à defesa dos princípios sagrados do lar, da família, da nação e da fé e, de outro, a defesa explícita de despolitização das universidades, proposta como antídoto à influência marxista e acompanhada de medidas de formação cívica juvenil e de gestão educacional acelerada; nessa chave, o congresso traduz a intenção de converter o sistema de ensino em instrumento de guerra cultural e de contenção da participação estudantil.

Em termos institucionais, Campos e Chaves (2022) demonstram a capacidade de pautar políticas dos governos militares, como reforma universitária, expansão do ensino profissional, exames vestibulares e educação moral e cívica, movimento descrito como mudança conservadora da educação. O estudo ainda documenta o alinhamento midiático às organizadoras e a circulação transnacional de repertórios, iluminando como esse ativismo feminino de direita traduziu “democracia” em legitimidade para o regime e contribuiu para aprofundar desigualdades educacionais auxiliando a compreender a continuidade histórica entre o moralismo autoritário da ditadura e a nova onda conservadora. Ponto, também, defendido por Lima, Golbspan e Santos (2023, p. 23): “[...] defendemos a existência de um atual conservadorismo brasileiro no contexto educacional que rearticula e atualiza elementos conservadores já existentes em nossa sociedade, como é o caso das heranças racistas, patriarcais, coloniais e antidemocráticas”.

O neoliberalismo não é apenas o conjunto de políticas econômicas, mas uma racionalidade que reorganiza finalidades educacionais, formas de gestão e subjetividades. Em chave foucaultiana, ele governa por meio da empresa e do empreendedor de si, reconfigurando o público sob critérios de eficiência e competição (Vivar y Solar et al., 2022). Essa racionalidade infiltra-se nas práticas curriculares, nos dispositivos de avaliação e na produção do aluno-investimento, reorientando o sentido do direito à educação para a lógica de performance e risco individual. Em consequência, intensificam-se desigualdades e se erodem compromissos de universalidade, numa quadra que exige reatualizar a defesa da educação como direito social e bem público (Dourado, 2019).

No plano transnacional, a agenda do Banco Mundial permanece matriz de difusão dessa racionalidade. Em perspectiva histórica, Pereira (2021)

demonstra que, mesmo durante a pandemia de Covid-19, a instituição manteve a primazia normativa do ajuste fiscal, condicionando financiamentos à adoção de reformas pró-mercado e ao gerencialismo como reforma educacional por excelência (e não a pedagogia ou a política). A atuação do Banco no Brasil, entre 2017-2020, operou por empréstimos e assistência técnica, subordinando a agenda educacional a metas de aprendizagem universais, mediadas por gestão e responsabilização (Pereira, 2021). Na síntese do autor, essa agenda atinge direitos trabalhistas docentes e fere a gratuidade universal no ensino superior, contrariando a Constituição de 1988, além de atuar para a legitimação de saberes por meio da defesa de suposta neutralidade científica:

A legitimidade intelectual do Banco se baseia na premissa da neutralidade do saber técnico e no caráter multilateral da instituição (percebido como menos politizado do que organizações bilaterais de ajuda internacional). Embora o Banco Mundial cultive a aparência de neutralidade técnica, a pesquisa por ele realizada é essencialmente normativa. A ideia de neutralidade do conhecimento despreza qualquer consideração sobre o contexto econômico, social, político e ideológico no qual todo conhecimento é produzido, os interesses em disputa e as funções que o conhecimento pode ou deve cumprir (Pereira, 2021, p. 5).

Essa imbricação entre mercado e Estado no desenho das políticas aparece também nas análises sobre a Nova Gestão Pública. Guerra e Figueiredo (2021) mapeiam as recomendações do Banco a países ineficientes e gastadores, reforçando o Estado-avaliador, a cobrança por resultados e o uso intensivo de testes, em linha com o deslocamento do foco do acesso para a aprendizagem mensurável (2011/2018). Na mesma direção, Pereira (2021) mostra como a complementariedade Estado-mercado naturaliza a entrada direta do setor privado na gestão pública sob o rótulo de boa governança.

No território das redes públicas, os efeitos aparecem como cultura de metas, competição e ranqueamento. Em estudo com estudantes da rede paulista, Araújo, Cristina e Jacomini (2023) descrevem a escola gerencialista, em que contratos psicológicos com metas e indicadores reconfiguram expectativas e experiências escolares, cotejando eficiência com precarização de condições e relações pedagógicas:

Nossas análises sobre a experiência dos estudantes em relação às ocupações de 2015 e suas percepções e opiniões acerca das políticas educacionais nos permitem afirmar que as propostas educativas voltadas à eficiência e ao desempenho, numa chave instrumental e individualista, contrastam com uma demanda que se manifesta de formas diversas por uma educação orientada pela formação integral e pela pluralidade alicerçadas na experiência coletiva e democrática. Essas contradições, ao mesmo tempo em que denunciam a inadequação das políticas educacionais a estudantes de escolas públicas, oriundos das classes populares, indicam possibilidades de “invenção” de uma escola com outras possibilidades educativas (Araujo; Cristina; Jacomini, 2023, p. 24).

Nos sistemas de avaliação, Silveira (2022) analisa o SIMAVE/MG como dispositivo de responsabilização, com a centralidade em provas e índices, pressão por resultados, indução de práticas instrucionais estreitas e intensificação do trabalho docente. O autor identifica a sedimentação de uma cultura de responsabilização punitiva, com impactos sobre autonomia escolar e currículo.

No ensino superior, Dalbosco, Cenci e Doro (2023) discutem a metamorfose universitária sob o neoliberalismo: a instituição é convertida em organização orientada por resultados, internacionalização competitiva e captação de recursos, com impactos na formação humana e na pesquisa básica. Nesse contexto, a própria ideia de formação passa a ser reconfigurada por métricas de eficiência e visibilidade, deslocando o horizonte crítico que historicamente sustentava a universidade como espaço de elaboração reflexiva do comum. Tal reconfiguração incide diretamente sobre as políticas de identidade no contexto brasileiro atual, na medida em que estas passam a ser também atravessadas por lógicas de gestão, ranqueamento e performatividade institucional.

Assim, as demandas por reconhecimento e inclusão — fundamentais no cenário brasileiro marcado por profundas desigualdades históricas — correm o risco de serem capturadas por dispositivos de mensuração e competitividade, transformando-se em indicadores de desempenho e estratégias de posicionamento institucional. A tensão entre formação integral e racionalidade produtivista, atravessa, não apenas a estrutura universitária, mas as próprias condições de enunciação e legitimação das identidades no interior da universidade pública brasileira.

O currículo também é capturado por gramáticas mercantis. Em educação

ambiental, Bertazi e Colacios (2023) mostram a disputa entre uma perspectiva crítica, comprometida com justiça socioambiental, e abordagens gerencial-mitigadoras que despolitizam conflitos, transformando a crise ecológica em problema de eficiência e consumo responsável (compatível com a acumulação). Nesse jogo, indicadores, certificações e projetos verdes performam responsabilidade sem enfrentar as estruturas de desigualdade e espoliação.

No plano da cidadania, Souza (2021) analisa como o neoliberalismo reconfigura pertencimentos e direitos, reforçando individualização e responsabilização dos sujeitos por trajetórias educacionais desiguais.

Essa crítica converge com Valim (2024), que evidencia os entrelaçamentos entre lógica neoliberal, racismo escolarização pela meritocracia e empreendedorismo obscurecem barreiras estruturais, naturalizando hierarquias e o fracasso escolar como déficit individual. A privatização também assume formas não proprietárias, por “direção” e conteúdo. Peroni (2020) demonstra que, embora mais de 80% das escolas brasileiras sejam públicas, instituições privadas definem formação docente, monitoramento, materiais e gestão por meio de parcerias e pacotes, a privatização do público sem transferência de propriedade, com o Estado financiando e o privado dirigindo (inclusive via redes empresariais). Trata-se de um projeto societário em disputa que aproxima neoliberalismo e neoconservadorismo, deslocando o paradigma do coletivo para o individualismo e redefinindo os termos da democracia educacional (Peroni, 2020).

Esse rearranjo ajuda a compreender a expansão de agendas como o homeschooling sob fundamentos neoliberais. Em análise conceitual, Melo (2023) argumenta que a educação domiciliar é amparada por valores de escolha individual, desconfiança no público e consumo educacional, articulando moralismo e mercado na defesa da família-empresa como locus educativo. A liberdade de escolher aparece, assim, como operador que internaliza riscos e externaliza responsabilidades coletivas.

3.4.1 Emergência das políticas de identidade

No contexto das políticas de identidade no Brasil, as leis e diretrizes que buscam garantir a inclusão de grupos historicamente marginalizados, como a Lei 10.639/2003, que estabelece a obrigatoriedade do ensino da História da África nas escolas, e a Política Nacional de Educação para as Relações Étnico-Raciais, são marcos significativos no reconhecimento e valorização das identidades da população negra. No entanto, ao se pensar de forma mais ampla, tanto o gênero quanto a raça representam apenas uma parte das múltiplas identidades que configuram as subjetividades dos indivíduos.

Nesse sentido, é necessário considerar outros documentos e legislações que abordam a educação e as relações de identidade, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e o Plano Nacional de Educação (PNE), que, embora não sejam focados exclusivamente em questões raciais ou de gênero, também tratam de temas essenciais como a inclusão e a promoção de uma educação mais igualitária e plural. É importante refletir sobre como esses documentos, que abrangem uma perspectiva mais ampla sobre a educação, interagem com as políticas de identidade e contribuem para a construção de uma educação que respeite e valorize a diversidade em todas as suas formas.

Além disso, as políticas de identidade muitas vezes entram em tensão com as normas hegemônicas e as práticas do próprio Estado, que, ao tentar promover a inclusão, ainda assim se vê preso a uma lógica de controle e regulação. Isso significa que, ao estabelecer políticas públicas de reconhecimento, o Estado também pode criar mecanismos de disciplinamento e normatização das identidades.

Dessa forma, a questão da diferença nas políticas de identidade evidencia um paradoxo: embora o reconhecimento da diferença seja necessário para garantir a inclusão e combater a discriminação, o enfoque excessivo na diferença pode reforçar a segregação e a marginalização. Cabe acrescentar, que as políticas de identidade, são consideradas nessa escrita, como territórios atravessados por um campo de forças (político-sociais), que tensionam a valorização das diferenças e os dispositivos de normalização que operam em nome da integração social.

Veiga-Neto (2003), ao retomar as obras de Foucault, argumenta que os

sujeitos são constituídos no contato com a alteridade, cerceado pelas relações de saber-poder que organizam regimes de verdades, e modos de ser e se relacionar com o mundo. Especialmente no campo educacional, as formas de subjetivação vão operar através de discursos que regulam e delimitam os modos de ser, desta forma, a busca por igualdade social não deve se limitar a um simples reconhecimento das diferenças, mas dar conta de um processo profundo de desconstrução dos sistemas cristalizados de poder que perpetuam as hierarquias e exclusões sociais.

Essa leitura desloca a atenção das identidades como substâncias essencializadas, para os processos históricos e discursivos que as produzem, como efeito das relações com a diferença e das práticas discursivas que as tornam possível, inteligível e, sobretudo, governável. Nesses termos, Britzman (1998) observa que a identidade não emerge como algo inédito, autêntico ou deslocado da cultura e linguagem, mas como uma construção discursiva, atrelada às mesmas normas de segregação que pretendia questionar.

No cenário contemporâneo, a rápida produção de identidades múltiplas e volúveis, não assegura uma integração efetiva no tecido social, pois o reconhecimento segue alicerçado em critérios que reiteram formas neoliberais e hegemônicas de pertencimento. Ademais, a proliferação das identidades, sem o real enfrentamento dos processos de exclusão, é percebida por Silva (2019), enquanto ferramenta que opera como dispositivo de categorização simbólica e mobilização econômica.

4 MATERIALIDADE DO CORPUS DA PESQUISA

O presente capítulo, dedica-se à exposição e análise dos resultados da pesquisa, estruturando-se em duas seções. A seção 4.1 apresenta os artigos acadêmicos selecionados conforme os critérios metodológicos, desenvolvendo uma análise textual que os conecta às dimensões teóricas da investigação. A seção 4.2 tem como escopo a análise documental, apresentando as normativas e políticas públicas pesquisadas. Ambas as seções intencionam demonstrar, por meio da análise dos dados, como as políticas de identidade na educação são vinculadas aos dispositivos, regem lógicas de governamentalidade e instituem regimes de verdade sobre as diferenças no contexto escolar.

4.1 Apresentação dos artigos selecionados

Foram selecionados artigos da Anped seguindo os parâmetros expressos no capítulo metodológico, na tabela 1 são expostos os resultados da busca:

Tabela 1: Principais características dos artigos selecionados

Título	Autor (ano)	Objetivo	Método	Resultados
Políticas de identidade e políticas de educação: estudo sobre identidade	Alves (2017)	Discutir, a partir da psicologia social crítica, como a política educacional se constitui em uma política de identidade e qual o posicionamento da escola na constituição de identidades	Ensaio teórico e levantamento bibliográfico, com base na psicologia social crítica (Ciampa) e teorias críticas (Habermas).	Defende-se que as configurações do ideário neoliberal impostas à educação impossibilitam ações comunicativas para a emancipação, reduzindo o problema social ao da "cultura individual" e impedindo a formação de identidades políticas autônomas.

Os modos de ser professor surdo no espaço da inclusão	Lopes; Giacomini; Lira (2017)	Analisar o processo de subjetivação de professores surdos, investigando como o Estado utiliza as políticas de inclusão e de identidade como forma de governamentalidade.	Ensaio teórico (análise conceitual).	A política de inclusão funciona como um dispositivo que "captura" as políticas de identidade (surda), utilizando-as como ferramenta de governamentalidade. O Estado governa ao fazer os sujeitos se autogovernar em a partir da "verdade" da inclusão.
Raça, racismo e promoção da igualdade racial no Brasil: uma agenda para pesquisa e para intervenção	Midlej; Silva (2019)	Apresentar conceitos centrais sobre relações raciais no Brasil e articulá-los com o campo da administração pública e políticas públicas, propondo uma agenda de pesquisa.	Ensaio teórico e revisão conceitual. ²	O estudo identifica que, apesar do racismo ser estruturante, o tema foi historicamente negligenciado pela administração pública brasileira, dominada pelo mito da democracia racial. A recente inclusão do tema na agenda governamental (pós-anos 2000) ainda não se reflete em produção científica na área de Administração.

Educação em tempos de pandemia: uma análise dos movimentos "mães & pais pela democracia" e "lugar de criança é na escola"	Machado, Silva; Bortolazzo (2021)	Analisar os discursos dos movimentos "Mães & Pais pela Democracia" e "Lugar de Criança é na Escola" durante a pandemia, compreendendo-os como parte de um projeto neoliberal de educação.	Análise de discurso de inspiração foucaultiana (dispositivo, governamentalidade, regimes de verdade).	Os movimentos, embora pareçam antagônicos, operam dentro da mesma racionalidade neoliberal, disputando regimes de verdade sobre a educação e a família, e funcionando como dispositivos de governamentalidade que reforçam a lógica do capital.
A ferida aberta do colonialismo: Com quais vidas humanas a gente se importa?	Dias, Onuma; Santos (2022)	Evidenciar como a violência institucionalizada contra grupos específicos (população negra, periférica e pobre) serve de base para a manutenção do capitalismo e analisar o encarceramento e genocídio em massa no Brasil como reverberações da "caça às bruxas" (Federici)	Ensaio teórico com análise crítica de dados (Atlas da Violência, Infopen) à luz de referenciais como Federici, Césaire e Davis.	O ensaio conclui que o genocídio e o encarceramento em massa da população negra no Brasil são mecanismos de poder colonialista e racista que funcionam como a "caça às bruxas": dividem a classe trabalhadora e garantem a manutenção do capitalismo. O sistema prisional é identificado como uma instituição racista que visa gerir os "indesejáveis" e gerar lucro.

Currículo, diferenças e a educação para as relações étnico-raciais	Sá; Tedeschi (2023)	Analisar como os dispositivos pedagógicos no currículo atuam na produção, reconhecimento e fortalecimento das identidades /diferenças, com foco nas relações étnico-raciais (Lei 10.639/03).	Análise bibliográfica e documental, utilizando o conceito foucaultiano de dispositivo.	O currículo é identificado como um dispositivo pedagógico que, ao mesmo tempo que produz, pode fortalecer o reconhecimento das identidades/diferenças. A escola, por meio dele, tem o papel de desconstruir preconceitos.
Exaustas, porém em pé! Reflexões a respeito do dispositivo imunológico contra travestis e mulheres transexuais no sistema educacional	Oliveira (2023)	Discutir a exaustão vivida por travestis e mulheres transexuais no sistema educacional e analisar o conceito de "Dispositivo Imunológico" (Byung-Chul Han) aplicado a essa realidade.	Método (auto)biográfico, articulado a uma perspectiva pós-estruturalista, transfeminista, estudos étnico-raciais e interseccionalidade.	O artigo argumenta que a escola, como espaço cis-heteronormativo, impõe a travestis e mulheres transexuais a "obrigação" de educar os outros, gerando exaustão. Critica o conceito de Han (2015), apontando que o dispositivo imunológico contra corpos trans é muito anterior ao século XXI. Conclui que, apesar da exaustão, a resistência é a estratégia para (r)existir nesse espaço.

Plataformização: estratégia neoliberal de ataque à identidade docente no estado do Paraná	Klein (2025)	Problematizar como a plataformização da tecnologia na educação afeta o trabalho docente a ponto de espoliar a identidade profissional.	Pesquisa exploratória e qualitativa, utilizando entrevistas semiestruturadas com representantes sindicais e análise de percepções de docentes via WhatsApp.	A análise provisória indica que a plataformização no Paraná é uma estratégia neoliberal de controle que ataca a identidade docente ao retirar a autonomia, impor aulas prontas, engessar a mediação pedagógica e gerar adoecimento por frustração.
A representatividade negra docente e a construção da identidade racial de estudantes da rede municipal de ensino de Porto Alegre	Fontoura (2025)	Analisar a influência de professores(as) negros(as) (ingressantes por cotas) nos processos de autodeclaração étnico-racial de estudantes na rede municipal de Porto Alegre.	Pesquisa qualitativa, utilizando análise documental (editais de concursos) e entrevistas semiestruturadas com docentes cotistas e estudantes.	Resultados parciais identificaram o ingresso de 599 professores(as) por cotas raciais (2003-2025), mas destaca-se a dificuldade em obter registros sistematizados sobre esses profissionais, apontando para um "racismo institucional".

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

O conjunto de estudos selecionados relaciona-se à problematização das políticas de identidade na educação sob as categorias foucaultianas de dispositivo, governamentalidade e regimes de verdade, evidenciando como o espaço escolar se estrutura como instância de produção, normalização e gerenciamento das diferenças. Em Alves (2017), a política educacional é

examinada como política de identidade, produzida mediante articulação entre psicologia social crítica e teorias críticas, o que permite compreender a escola como engrenagem de um dispositivo que articula discursos pedagógicos, prescrições normativas, mecanismos avaliativos e racionalidade neoliberal.

O estudo evidencia que os dispositivos instituem jogos de verdade sobre cidadania, responsabilização individual e pertença, delimitando quais sujeitos podem ser reconhecidos como politicamente legítimos e quais formas de identidade são incorporáveis sem tensionar a ordem vigente, o que alinha o texto à noção de governamentalidade como condução das condutas pela internalização de verdades sobre si e sobre o outro.

Lopes, Giacomini e Lira (2017) redirecionam o escopo para os modos de subjetivação de professores surdos em contextos de inclusão, examinando as políticas identitárias da surdez como superfície privilegiada de operação do poder governamental. A análise evidencia como o discurso da inclusão, tomado como incontestável, funciona como tecnologia de governo ao convocar sujeitos surdos a se constituírem segundo parâmetros de normalidade, competência e adequação institucional, produzindo identidades reguladas pela verdade da inclusão.

A perspectiva adotada se fundamenta na concepção foucaultiana de dispositivo, ao mostrar que normativas, práticas escolares, discursos técnicos e narrativas de tolerância compõem uma rede que codifica formas legítimas de existir como professor surdo. Silva e Silva (2019), ao discutirem raça, racismo e promoção da igualdade racial na administração pública, contribuem para o recorte da pesquisa ao demonstrar que a institucionalização do combate ao racismo exige a produção de novos regimes de verdade sobre desigualdade racial, mérito, universalismo e reconhecimento, nos quais a educação se torna espaço estratégico de enunciação autorizada sobre o que é racismo, quem é o sujeito racializado e quais diferenças podem ser administradas sem ruptura estrutural.

A política de igualdade racial, nesse sentido, atua como dispositivo que, ao mesmo tempo, reconhece e normatiza identidades, integrando-as a uma racionalidade governamental que pretende gerir conflitos por meio de classificações legítimas da diferença.

Machado, Silva e Bortolazzo (2021) propõe analisar a disputa discursiva

sobre o fechamento ou reabertura das escolas durante a pandemia de COVID-19 no Rio Grande do Sul. A pesquisa foca em dois movimentos com posições distintas: "Mães & Pais pela Democracia", que defende o fechamento das escolas sob o lema "vidas preservadas", e "Lugar de Criança é na Escola", que exigia o retorno presencial para evitar a "morte social" dos alunos.

A partir dos conceitos de governamentalidade e discurso de Foucault, os autores analisaram postagens no Instagram e concluíram que, embora antagônicos, ambos os movimentos operam dentro da mesma racionalidade neoliberal. Ambos se baseiam na produção e gerenciamento de riscos e utilizam estratégias similares para a constituição de verdades, como o acionamento de discursos de especialistas (experts) e a defesa dos direitos da criança. Nesse contexto, a educação para as relações étnico-raciais deixa de ser apenas política de reparação e passa a ser compreendida como um dos pontos de ligação de um regime de verdade que define sentidos autorizados de negritude, branquitude e miscigenação.

O ensaio de Dias, Onuma e Santos (2022), embora focalize com maior intensidade o encarceramento e a violência institucional, é relevante para a pesquisa na medida em que demonstra a continuidade entre dispositivos de controle dirigidos à população negra e pobre e as formas pelas quais instituições, inclusive educacionais, participam da gestão diferencial de vidas.

A leitura articulada com Foucault e com autoras de crítica anticolonial demonstra que as políticas de identidade não podem ser analisadas de modo isolado, mas como parte de uma maquinaria de governo que produz hierarquias de valor, define vidas protegíveis e vidas descartáveis e estabiliza regimes de verdade sobre criminalidade, periculosidade e civilidade, nos quais a escola desempenha papel de filtragem, classificação e normalização.

O estudo Sá e Tedeschi (2023) está relacionado com o núcleo da investigação ao analisar currículo e dispositivos pedagógicos vinculados à educação para as relações étnico-raciais como componentes de um dispositivo de saber-poder. A abordagem evidencia que a inserção da temática racial por meio da Lei 10.639/2003 e de orientações curriculares correlatas não se reduz à inclusão temática, mas redefine regimes de verdade sobre história, cultura e identidade racial, estabelecendo quais narrativas sobre África, afro-brasilidade e racismo são legítimas no interior da escola, tornando-se espaço estratégico

de reorganização simbólica, no qual se disputa não apenas o que deve ser ensinado, mas quais formas de subjetividade podem emergir como legítimas.

A rede discursiva das políticas de identidade na educação revela um movimento ambivalente. Por um lado, há a ruptura com regimes de invisibilização que sustentaram a centralidade eurocêntrica na narrativa histórica brasileira; mas, por outro, a institucionalização dessas temáticas é marcada em tramas normativas que também regulam seus modos de aparecimento. Ao serem convertidas em diretrizes, parâmetros e conteúdos obrigatórios, as identidades passam a circular sob formas codificadas, sujeitas a critérios de avaliação, padronização e gestão. O dispositivo curricular não apenas abre espaço para novas narrativas, mas também estabelece as fronteiras do que é dizível e ensinável sobre a diferença racial, tensionando continuamente reconhecimento, pertencimento e normalização.

Desse modo, retomando o pensamento de Sá e Tedeschi (2023), percebe-se que a redefinição dos regimes de verdade sobre história, cultura e identidade racial implica em movimentos discursivos que deslocam a noção das políticas de identidade no campo educacional brasileiro. A escola deixa de ser mero transmissor de conteúdos para operar como instância produtora de subjetividades racializadas, articulando memória, pertencimento e cidadania. As políticas de identidade, ao incidirem sobre o currículo, convertem-se em práticas concretas de governo da diversidade, moldando formas de ser no mundo e o modo como os sujeitos aprendem a narrar a si mesmos e aos outros. Não se trata apenas de incluir vozes historicamente excluídas, mas de reordenar a economia discursiva que sustenta a experiência escolar, reinscrevendo a questão da identidade racial no centro das disputas contemporâneas sobre formação, democracia e justiça social.

A categoria de dispositivo permite compreender o currículo como instância de seleção, ordenamento e circulação de enunciados que produzem sujeitos e organizam fronteiras entre identidades valorizadas e identidades mantidas em posição residual. Oliveira (2023), ao adotar um método (auto)biográfico articulado a referenciais pós-estruturalistas, transfeministas e interseccionais, analisa as experiências de travestis e mulheres transexuais no sistema educacional como efeito e contestação de dispositivos normativos que estabilizam a cisheteronormatividade.

O texto expõe como normas disciplinares, discursos médicos, jurídicos e pedagógicos operam conjuntamente na produção de verdades sobre corpos e gêneros dissidentes, responsabilizando essas sujeitas pela pedagogização permanente de sua própria existência, o que permite situar a escola como instância privilegiada de produção de subjetividades governadas e, simultaneamente, de práticas de resistência.

Klein (2025) amplia esse espectro ao investigar, com base em entrevistas e registros comunicacionais, a plataformização da educação no Paraná como estratégia de racionalização do trabalho docente, em sintonia com lógicas neoliberais de padronização, mensuração e vigilância. A pesquisa evidencia as plataformas digitais como dispositivos que reconfiguram a relação entre professores, conhecimento e políticas curriculares, introduzindo um regime de verdade no qual a docência é redefinida por critérios externos, protocolos automatizados e formas sutis de controle.

Essa operacionalização tecnológica da governamentalidade incide sobre a identidade docente, restringindo margens de invenção pedagógica e condicionando a autocompreensão profissional a parâmetros de desempenho, responsividade e adaptabilidade. Fontoura (2025), ao analisar a presença de docentes negros ingressantes por cotas e sua influência nos processos de autodeclaração racial de estudantes na rede municipal de Porto Alegre, insere as ações afirmativas no interior da problemática dos dispositivos de visibilidade e reconhecimento.

A pesquisa demonstra que a figura do professor negro em sala de aula reconfigura os jogos de verdade sobre pertença racial, amplia repertórios identificatórios e tensiona práticas institucionais marcadas por racismo estrutural, o que confirma a pertinência de compreender políticas de identidade na educação como dispositivos que, ao mesmo tempo, possibilitam deslocamentos e operam como técnicas de governo, produzindo sujeitos segundo matrizes normativas.

A partir disso, cabe salientar três pontos relevantes ao estudo. Primeiro, é preciso considerar que as políticas de identidade, ao emergirem no interior das práticas educacionais, não operam apenas como formas de reconhecimento da diferença, mas como engrenagens de um dispositivo mais amplo de regulação e gestão dos sujeitos. Tomadas sob a ótica da governamentalidade foucaultiana,

tais políticas encontram-se alinhadas à racionalidade neoliberal que exige responsividade, adaptabilidade, inovação e performatividade.

A inclusão, por exemplo, deixa de ser uma premissa ética e passa a operar como um imperativo normativo, como demonstrado nos estudos sobre a escolarização de sujeitos surdos ou na plataformatização do trabalho docente. Esses dispositivos articulam discursos pedagógicos, prescrições técnicas e métricas avaliativas que codificam formas aceitáveis de ser — seja como aluno, professor, como sujeito negro, trans ou surdo —, promovendo a integração dos corpos e das diferenças sob critérios de funcionalidade e controle.

Neste cenário, as políticas de identidade vivem um deslocamento significativo: aquilo que emerge historicamente como demanda por reconhecimento e justiça social passa a ser reabsorvido por lógicas regulatórias que operam no interior da própria instituição escolar. Quando a inclusão deixa de ser horizonte ético e se converte em obrigação normativa/moral, ela se inscreve em dispositivos que capturam e subjetivam sujeitos. Deste modo, a diferença, é simultaneamente visibilizada e enquadrada. O que se apresenta como ampliação de direitos também produz critérios de adequação, expectativas de desempenho e formas específicas de participação.

Na contemporaneidade, a escola é cerceada por métricas, cálculos de desempenho e normativas institucionais de produtividade, que não apenas acolhe sujeitos diversos, mas inclui a diferença na racionalidade neoliberal e estabelece parâmetros de inteligibilidade e funcionalidade para essa diversidade. Ser incluído implica, muitas vezes, ajustar-se a modelos previamente codificados de aprendizagem, comportamento e produtividade. Nesse processo, a diferença corre o risco de ser traduzida em categorias técnicas que facilitam sua gestão, ao mesmo tempo em que reduzem sua potência crítica.

Em um segundo momento, é preciso ratificar, que ao longo do material organizado, a escola aparece como uma instância privilegiada de enunciação de verdades e, portanto, de fabricação de subjetividades. A lógica do dispositivo se revela justamente na sua capacidade de articular elementos heterogêneos — normas, saberes, discursos institucionais, tecnologias, currículos — em um funcionamento efetivo, voltado para produção de sujeitos governáveis. A própria política de igualdade racial, ainda que impulse deslocamentos importantes,

opera por meio da estabilização de identidades que devem ser reconhecíveis dentro de categorias administráveis. A educação para as relações étnico-raciais, a pedagogização da diferença de gênero e a gestão das práticas docentes negras ou dissidentes são indícios de como o sistema educativo se torna espaço de filtragem e classificação, produzindo fronteiras entre sujeitos que podem ser incluídos e formas de vida mantidas à margem. Como Foucault (2014) indicava, onde há saber, há poder; e, no contexto escolar, esse poder se traduz na fabricação cotidiana de sujeitos que aprendem, desde cedo, como existir dentro dos limites do tolerável.

Ainda que as políticas de identidade funcionem como dispositivos de normalização, elas também abrem fissuras e produzem efeitos imprevistos. A presença de docentes negros por cotas, por exemplo, não apenas reforça mecanismos de reconhecimento, mas tensiona práticas institucionais e amplia repertórios identificatórios. Há, portanto, na operação dos dispositivos, uma dimensão ambivalente: se, por um lado, produzem sujeitos segundo matrizes de inteligibilidade previamente dadas, por outro, também funcionam como superfícies de emergência de contracondutas.

O olhar foucaultiano, ao recusar dicotomias entre opressão e liberdade, permite compreender que o governo das condutas não se dá apenas pela imposição, mas pela produção estratégica de regimes de verdade que, ao serem contestados, também fazem emergir novos modos de existência. Nesse sentido, as políticas de identidade na educação não são apenas instrumentos de regulação, mas campos de disputa pela legitimação do que pode contar como vida.

4.2 Resoluções Legislativas e políticas de identidade: análise do corpus documental

Proponho nesta seção, uma abordagem ampliada das políticas de identidade na educação, deslocando o foco exclusivamente jurídico ou pedagógico para compreender tais políticas como manifestações de racionalidades de governo que articulam saber, poder e subjetivação. Em vez de tratar as resoluções e leis meramente como marcos normativos, este capítulo apresenta inicialmente, os documentos e a relação com as políticas de

identidade enquanto parte da análise.

Esses documentos são considerados operadores discursivos que constroem identidades legitimadas pelo Estado, estabelecendo critérios de reconhecimento, que são vivenciados no ambiente escolar. As políticas de identidade não apenas refletem lutas sociais por inclusão e igualdade, mas também constituem tecnologias que organizam a visibilidade e a inteligibilidade dos sujeitos nos termos de uma governamentalidade específica.

Ao organizar a trajetória normativa de 1996 a 2019, observa-se a constituição de um campo de disputa no qual diferentes regimes de verdade são mobilizados, negados ou afirmados por meio de dispositivos legais e técnicos. Isso evidencia não apenas avanços e retrocessos em termos de inclusão, mas também os modos pelos quais o Estado seleciona, molda e institucionaliza determinadas formas de ser. A tabela a seguir sintetiza os documentos centrais que compõem esse corpus, destacando, para além de suas características formais, o que produzem sobre a relação com a diferença no cotidiano escolar e sobre os modos de governar através das práticas educacionais contemporâneas.

Ano	Norma/Documento	Descrição	Relação com as Políticas de Identidade (Análise)
1996	Lei nº 9.394/1996 (LDB)	Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, incluindo princípios de igualdade e respeito à diversidade.	Estabelece o regime de verdade fundamental ("respeito à diversidade") que serve como a racionalidade de base para todas as futuras políticas de identidade.
2003	Lei nº 10.639/2003	Torna obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira nas escolas de ensino fundamental e médio.	Captura a política de identidade do movimento negro e a transforma em um dispositivo pedagógico, criando um novo regime de verdade sobre a identidade nacional.

2004	Política Nacional de Educação para as Relações Étnico- Raciais	Institui diretrizes para a promoção da equidade étnico-racial na educação básica e superior.	Detalha a governamentalidade da identidade racial, transformando o dispositivo da Lei 10.639 em diretrizes curriculares concretas.
2011	Programa Escola sem Homofobia (cancelado)	Material do MEC para combate à homofobia nas escolas, barrado antes da implementação por pressão política.	Representa a tentativa fracassada de criar um dispositivo para a identidade LGBTQ+. Seu cancelamento expõe a luta de poder entre regimes de verdade concorrentes (estatal vs. moral- religioso).
2014	Lei nº 13.005/2014 (Plano Nacional de Educação)	Estabelece metas educacionais para 10 anos, incluindo a promoção da equidade e combate à discriminação.	Introduz uma governamentalidade neoliberal, traduzindo as políticas de identidade em metas e indicadores de performance. Governa pela gestão e eficiência mensurável.
2018	Resolução CNE/CP nº 1/2018	Orienta para a promoção da equidade de gênero e respeito à diversidade no currículo da educação básica.	É uma retomada burocrática da governamentalidade da identidade de gênero (similar à de 2011), agora tentando instituí-la como norma técnica curricular.
2019	Decisão STF – ADO 26 e MI 4733	Equipara a homofobia e a transfobia aos crimes de racismo, com implicações diretas para o ambiente escolar.	Impõe um regime de verdade sobre a identidade LGBTQ+ através de um dispositivo penal. Onde o dispositivo pedagógico falhou, a governamentalidade passa a operar pela punição.

A sequência de documentos selecionados permite compreender como o Estado brasileiro institui políticas de identidade na educação por meio de dispositivos jurídico-pedagógicos que operam governamentalidade e produzem regimes de verdade sobre raça, gênero, sexualidade e diferença. Apesar da afirmação de direitos, cada documento demonstra, também, a organização de condições de visibilidade, reconhecimento e controle das identidades no espaço escolar, produzindo gramáticas do que pode ser dito, ensinado e vivido como legítimo.

A Lei nº 9.394/1996 (LDB) estrutura o regime jurídico da educação nacional estabelecendo princípios como igualdade de condições de acesso e permanência, respeito à liberdade e à tolerância, gestão democrática e valorização da diversidade cultural. Esses enunciados, ainda formulados em perspectiva generalista, funcionam como matriz discursiva que autoriza leituras universais do direito à educação, ao mesmo tempo em que oferece o léxico normativo a partir do qual políticas serão posteriormente formuladas:

Art. 2º. A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Brasil, 1996, art. 2º).

Ao estabelecer que uma das finalidades da educação é a qualificação para o trabalho a LDB institui uma diretriz para a formação técnica ou profissional. Sob a lente da governamentalidade foucaultiana, o enunciado age como um dispositivo que visa à produção de um sujeito-empresa. Nesse regime de verdade, a educação é convocada a moldar condutas orientadas pela utilidade, pela eficiência produtiva e pela autorresponsabilização, transformando o estudante em um gestor de si mesmo. Assim, o trabalho mencionado na norma deixa de ser apenas uma atividade social para tornar-se o horizonte ético que define quais subjetividades são legítimas e quais comportamentos devem ser otimizados para atender às demandas da racionalidade neoliberal.

A LDB institui um regime de verdade em que a escola é definida como espaço formalmente neutro, apto a realizar a igualdade pela via do acesso e da organização do sistema, o que encobre, na prática, hierarquias raciais, de classe e de gênero. Nesse sentido, constitui um dispositivo jurídico que fixa parâmetros

de racionalidade para a ação estatal, define o que conta como qualidade, equidade e formação para a cidadania, orientando práticas de governo dos corpos escolares sob a aparência de neutralidade universal:

Art. 3º. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

- I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
- III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas;
- IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância;
- V - coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- VI - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- VII - valorização do profissional da educação escolar;
- VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;
- IX - garantia de padrão de qualidade;
- X - valorização da experiência extra-escolar;
- XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais (Brasil, 1996, art.3º).

Nessa arquitetura normativa, a escola é projetada como um espaço formalmente neutro, com a gestão das subjetividades ocorrendo a partir da convivência pacífica. Todavia, sob a ótica da governamentalidade, o enunciado da tolerância merece uma desconstrução crítica, pois, afinal, quem é o sujeito que precisa ser tolerado?

O termo no texto legal acaba por instituir uma hierarquia implícita, na qual existe um sujeito da norma, tomado como referência de universalidade e um 'outro', a minoria, o sujeito trans, o vulnerável, que ocupa o lugar daquele que é apenas admitido. A tolerância, nesse sentido, não implica em uma integração plena que reconheça a alteridade em sua potência, mas sim em uma tecnologia de governo que mantém a diferença sob controle. O sujeito tolerado torna-se, assim, um alvo privilegiado de intervenções pedagógicas que visam torná-lo corrigível ou funcional, moldando sua conduta para que sua existência não desestabilize a ordem estabelecida, mas seja capturada pela gramática normativa da instituição escolar.

Já na BNCC, há a sistematização das condutas desejadas pelo Estado, a partir da prescrição de comportamentos específicos como competências a serem desenvolvidas:

Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza (Brasil, 2018, p. 10).

Ao normatizar o sujeito empático e resiliente, a BNCC define quais formas de vida são consideradas ensináveis. Em contrapartida, aqueles que não demonstram essas capacidades de diálogo ou cooperação tornam-se os sujeitos corrigíveis, alvos prioritários de um governo que busca gerir o comportamento para garantir a harmonia e a produtividade social.

A Lei nº 10.639/2003, ao alterar a LDB para tornar obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, redimensiona o regime de verdade anterior ao inscrever a questão racial de modo claro no currículo. O dispositivo normativo rompe com a ficção de universalidade abstrata e reconhece que o conhecimento escolar é racialmente situado, impondo às instituições a obrigação de reconfigurar conteúdos, materiais e práticas.

Porém, produz um novo jogo de verdade, pois define quais narrativas sobre África, escravidão, resistência negra e cultura afro-brasileira serão legitimadas como conhecimento escolar formal, institucionalizando um modo de tratar a identidade negra como objeto pedagógico:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o **caput** deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil (Brasil, 2003, art. 26-A, § 1º).

Ao converter a luta dos negros em um tópico obrigatório do conteúdo programático o dispositivo demonstra a pedagogização da identidade negra. Sob a ótica da governamentalidade, o que era uma pauta de resistência política e confronto dos movimentos sociais é capturado e codificado como um objeto de saber escolar. Essa manobra permite ao Estado gerir as sensibilidades raciais e definir quais narrativas sobre o negro são consideradas legítimas e ensináveis. Assim, a identidade deixa de ser apenas uma posição de luta para se tornar uma

categoria administrativa a ser mediada pelo currículo oficial, visando produzir uma forma específica de reconhecimento que não necessariamente rompe com as estruturas de poder, mas as reorganiza dentro da lógica institucional.

Considerando os fundamentos de Foucault, a lei funciona como dispositivo de governamentalidade, ao convocar gestores, docentes e sistemas a gerir a diferença racial por meio de conteúdos prescritos, avaliações, formação docente e diretrizes curriculares, procurando governar as sensibilidades e percepções sobre raça na escolarização.

Apesar dos avanços formais trazidos pela Lei nº 10.639/2003, sua efetividade no cotidiano escolar ainda enfrenta barreiras que comprometem a profundidade e a continuidade do trabalho com a temática racial. Em consonância com o levantamento teórico da pesquisa - o qual explicita as limitações e insuficiências das políticas de identidade na educação – tenho observado, desde a escrita da dissertação de mestrado (DIAS, 2025), que as escolas relegam o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira a momentos pontuais, como o 20 de novembro, tratando o assunto como um evento isolado, e não como parte integrante e transversal do currículo. Isso esvazia a potência transformadora da lei, mantendo a centralidade de narrativas eurocêntricas e invisibilizando as contribuições e resistências negras no conteúdo das demais disciplinas.

Além disso, ao passo que a lei institui uma normativa, mas não estabelece ou garante a forma que será realizada, revela uma lacuna na formação docente e na estrutura curricular das redes de ensino. Muitos educadores, sem o devido respaldo institucional e pedagógico, acabam reproduzindo materiais prontos e simbólicos, sem se engajar em uma reflexão crítica sobre as relações raciais no ambiente escolar. Com isso, a lei, que deveria tensionar as estruturas e práticas escolares, acaba sendo transformada em um dispositivo burocrático, esvaziado de intencionalidade crítica.

A Política Nacional de Educação para as Relações Étnico-Raciais e as Diretrizes Curriculares Nacionais de 2004 aprofundam essa racionalidade ao transformar a pauta racial em obrigatoriedade da ação pedagógica. Os textos normativos explicam o racismo como problema histórico e educacional, prescrevem estratégias de formação docente, revisão de materiais didáticos e reorganização curricular para valorização da população negra e enfrentamento

do racismo. Ao fazê-lo, esses documentos não apenas orientam práticas, mas reorganizam a própria narrativa oficial sobre a constituição do país. A história do Brasil deixa de ser apresentada como percurso linear marcado pela harmonia racial e passa a ser descrita como processo atravessado por violência, escravização, exclusão e resistência. A centralidade da experiência europeia é colocada em suspensão pela introdução sistemática das contribuições africanas e afro-brasileiras como dimensões estruturantes da formação social, cultural e política brasileira. O que antes figurava como nota complementar ou episódio periférico converte-se em eixo interpretativo, transformando o foco da conciliação para o conflito e da invisibilização para o reconhecimento das desigualdades históricas e valorização da cultura afro-brasileira.

Com esse movimento, a questão racial deixa de ser tratada como problema pontual ou moral e passa a compor uma inteligibilidade da nação e dos tensionamentos sociais contemporâneos. Ao prescrever a revisão de materiais e currículos, instauram-se critérios para narrar o passado e compreender o presente, reinscrevendo a formação da identidade nacional sob a marca da diversidade e da hierarquização racial e da desigualdade estrutural. Assim, a política educacional não apenas regula conteúdos, mas intervém na produção de sentidos sobre as identidades no Brasil, reconfigurando os modos pelos quais a escola ensina a pensar a si mesma e as narrativas de reconhecimento e pertencimento racial.

O documento, assim, articula saberes (historiografia, estudos africanos, teoria racial crítica), mecanismos administrativos (planos de implementação, monitoramento, indicadores), técnicas pedagógicas e enunciados de reconhecimento. Produzem um regime de verdade no qual se afirma que a escola é lócus de correção simbólica das violências históricas, ao mesmo tempo em que inscreve a diferença racial em protocolos de gestão, formação e controle.

O Programa Escola sem Homofobia, elaborado no âmbito do Programa Brasil sem Homofobia e posteriormente cancelado por pressão política, apresenta a disputa entre regimes de verdade concorrentes. O material proposto pretendia oferecer instrumentos pedagógicos para enfrentamento da homofobia nas escolas, com pauta em direitos humanos e concepções afirmativas de diversidade sexual.

Sua suspensão, sob acusação moralizante, revela o conflito entre um

dispositivo de governo orientado à proteção de corpos dissidentes e um dispositivo concorrente, ancorado em moral sexual conservadora, que busca interditar a circulação de enunciados legitimadores de identidades LGBTI+ no espaço escolar. A análise evidencia que não se trata apenas da ausência de política, mas da produção ativa de um regime de verdade no qual a heterossexualidade permanece como norma silenciosa, e identidades sexuais dissidentes são deslocadas para o campo do proibido, do excesso ou do risco às infâncias.

Um exemplo emblemático que materializa essa disputa entre regimes de verdade pode ser observado na recepção e posterior censura ao material didático do Programa Escola sem Homofobia, pejorativamente rotulado como “kit gay” por setores conservadores. A reação contrária à sua distribuição expôs não apenas a rejeição ao conteúdo, mas a negação da legitimidade das existências LGBTI+ no espaço escolar. Sob uma lógica moralizante, a escola é reposicionada como território de proteção da infância contra o “perigo” da diversidade sexual, reafirmando a heterossexualidade como padrão inquestionável. Na chave pós-estruturalista, essa operação discursiva não é neutra — ela fabrica, por meio da interdição, sujeitos considerados “aceitáveis” e outros relegados às margens do que se reconhece como vida possível. O silêncio imposto às experiências dissidentes não configura uma ausência de discurso, mas a presença ativa de um dispositivo de captura e regulação. Assim, o não-dito torna-se um mecanismo de governo, sustentado por práticas normativas que moldam corpos e identidades por meio da exclusão, ainda que revestida de retórica protetiva.

O cancelamento, enquanto ato estatal, funciona como contra-dispositivo, neutraliza uma tecnologia de reconhecimento e reafirma um modo de governar a sexualidade na escola pela via da contenção discursiva. A Lei nº 13.005/2014, que institui o Plano Nacional de Educação (PNE), introduz metas e diretrizes vinculadas à superação das desigualdades educacionais e ao enfrentamento de todas as formas de discriminação, consolidando o imperativo da equidade como parâmetro oficial de gestão das políticas educacionais.

Pela ótica da governamentalidade, o PNE configura uma tecnologia de planejamento e monitoramento que internaliza a agenda das políticas de identidade na lógica de metas, indicadores e avaliação de desempenho. A

diferença é incorporada como variável a ser medida, corrigida e compensada. Ao estabelecer a igualdade e o combate à discriminação como diretrizes formais, o PNE produz um regime de verdade em que a gestão da diversidade passa a ser critério de legitimação dos sistemas educacionais, mas sob uma racionalidade gerencial que tende a traduzir conflitos políticos em problemas de eficiência, cobertura ou cumprimento de metas.

A Resolução CNE/CP nº 1/2018, ao definir o uso do nome social de travestis e transexuais nos registros escolares, move o debate sobre identidade de gênero do plano estritamente político-moral para o plano normativo-administrativo. O ato normativo reconhece juridicamente sujeitos cuja existência vinha sendo deslegitimada, gerando visibilidade e proteção.

Ao mesmo tempo, essa normatização configura tecnologia de governo das identidades de gênero, criando procedimentos formais, critérios, registros, fluxos documentais, produzindo modos institucionalizados de reconhecer, classificar e administrar corpos trans na escola. Trata-se, assim, de um ponto em que a política de identidade se inscreve como prática biopolítica. O Estado ajusta a gestão cotidiana das instituições para disciplinar e regular a forma como esses sujeitos são nomeados, identificados e integrados, articulando reconhecimento e controle.

A decisão do STF na ADO 26 e no MI 4733, ao equiparar homofobia e transfobia aos crimes de racismo, reorganiza o regime jurídico-penal e projeta efeitos diretos sobre o campo educacional, ao redefinir parâmetros de tolerância institucional a práticas discriminatórias e violentas contra pessoas LGBTQIAPN+. Sob a perspectiva das políticas de identidade, a decisão afirma a homotransfobia como violação estrutural, incorporando identidades sexuais e de gênero dissidentes ao campo de proteção conferido pela legislação antirracista. Em termos de governamentalidade, cria-se uma matriz de responsabilização que incide sobre escolas, redes e agentes educacionais, que passam a atuar sob o regime de verdade no qual condutas discriminatórias deixam de ser toleráveis como opinião ou moral religiosa e passam a ser enquadradas como ilícito de alta gravidade. Isso produz efeitos disciplinares e biopolíticos, pois regula discursos, práticas pedagógicas, estratégias de convivência e protocolos institucionais, reforçando um dispositivo que vincula diversidade sexual e de gênero à gramática dos direitos fundamentais e da proteção penal.

5 O QUE OS DOCUMENTOS E A LITERATURA EVIDENCIAM?

O presente capítulo discute os documentos normativos, os textos curriculares, as decisões judiciais e a literatura permitindo compreender sobre o papel das políticas de identidade na constituição de sujeitos, na organização das relações escolares e na produção de fronteiras móveis entre inclusão e exclusão. Ao analisar esses documentos, compreendemos que essas políticas, ao inaugurarem novos marcos de reconhecimento, obrigam o Estado e a escola a nomearem desigualdades historicamente silenciadas, atuando como tecnologias de governo que estabilizam categorias identitárias, regulam condutas e instituem modos de participação e pertencimento.

A partir dessa chave foucaultiana, articulada às contribuições de autores contemporâneos que investigam currículo, relações étnico-raciais, gênero e dissidências sexuais, o capítulo examina três eixos centrais: (i) a escola como locus privilegiado de disputa de identidades e subjetivações; (ii) a maneira pela qual as políticas de identidade produzem sentidos de inclusão e exclusão ao reinscrever diferenças em matrizes jurídico-administrativas e práticas escolares; e (iii) a formulação da “tese da tese”, que interpreta tais políticas como dispositivo que governa modos de ser, de agir e de se relacionar no campo educacional. Com isso, evidencia-se que a presença contemporânea das políticas de identidade não pode ser compreendida de forma linear, mas como parte de um arranjo complexo de forças que simultaneamente ampliam direitos, produzem governabilidade e são permanentemente tensionadas pelas resistências que emergem no cotidiano escolar.

5.1 A escola como lugar de disputa de identidades

A escola, no quadro analítico desta tese, é compreendida como um espaço estratégico de produção, regulação e contestação de identidades, isto é, como um dos nós privilegiados do dispositivo das políticas de identidade que opera na interface entre saberes especializados, normativas estatais, discursos morais e práticas cotidianas. Fundamentado em Foucault, não se trata de concebê-la como instância neutra de transmissão de conteúdos, mas como engrenagem de uma rede de poder-saber em que se definem sujeitos

educáveis, formas legítimas de diferença e gramáticas aceitáveis de conduta (Foucault, 1979; 2008).

É nesse sentido que Alves (2017, p. 1) afirma que a política educacional “constitui uma política de identidade”, tomando a escola como instituição de socialização em que se processam identidades e se cruzam culturas,

redimensionando a compreensão da política educacional para a dimensão da fabricação de sujeitos.

O estudo de Silva, Assmann e Specht (2014) aprofunda essa perspectiva ao definir o ambiente escolar como dispositivo de segurança biopolítico, responsável por gerir riscos, pacificar conflitos e modular percepções sobre raça e etnicidade. A escola é descrita como:

[...] um espaço de luta, de contrastes discursivos que norteiam a construção das narrativas identitárias, ora como legitimadora da ideologia da democracia racial, ora como desconstrutora dessa ideologia” (Silva; Assmann; Specht, 2014, p. 9).

Em entrevista com docentes, Silva, Assmann, Specht (2014) apontam que todos os discursos e falas se davam no sentido do não-racismo e o reconhecimento de discriminações no ambiente escolar. Entretanto, a fala dos docentes revelou a amortização da própria identidade dos alunos negros e negras, como explicam os autores:

Ressalta-se os termos *moreninha* e *negrinha* como recurso de linguagem que contorna a negatividade de falar a Cor, deslizando no cromatismo e na indecibilidade. O cromatismo se situa como um ponto de fuga, amortece as narrativas e evita que se admita uma “identidade”, sempre indecisa e, assim, impedindo-se a polarização negro-branco. Da mesma forma o diminutivo aponta para o que Gilberto Freyre já chamava a atenção no que diz respeito ao amolecimento da linguagem e às formas de tratamento docilizadas (1994). Ao nomear o Outro dessa forma nega-se ao Outro a sua outridade radical (Silva; Assmann; Specht, 2014, p. 22).

Nesse sentido, a escola é menos um cenário passivo e mais um campo de forças em que se articulam racionalidades políticas concorrentes. As análises de Alves (2017) evidenciam que o ideário neoliberal infiltra-se nas políticas e práticas escolares, convertendo a igualdade em responsabilidade

individual e a diferença em atributo a ser questionado pelo próprio sujeito, por meio de ações comunicativas bloqueadas e da redução da questão social a problema cultural privado.

Podemos, então, compreender que a escola contemporânea administra identidades no cruzamento entre uma racionalidade democrática de reconhecimento e uma racionalidade neoliberal-conservadora que moraliza desigualdades, psicologiza conflitos e desloca a crítica estrutural para o autocontrole, a autovigilância e a autoinvestigação subjetiva.

Os estudos sobre currículo e relações étnico-raciais apresentam a escola como arena de disputa. Rose (1999), ao analisar o currículo como dispositivo pedagógico, mostram que textos oficiais, conteúdos, sequências didáticas e escolhas de representação não apenas “incluem” a temática racial, mas produzem regimes de visibilidade e inteligibilidade da negritude, simultaneamente reconhecendo e enquadrando identidades (Rose, 1999).

Em sintonia com Silva (2000, p. 69), para quem “[...] identidade e diferença são, pois, inseparáveis”, essas análises evidenciam que o currículo escolar atua como tecnologia de produção de fronteiras simbólicas, distinguindo sujeitos “pertencentes” e “outros”, autorizando certas narrativas e silenciando outras, reiterando ou tensionando a herança colonial.

A instituição escolar funciona como dobradiça entre regimes de verdade sobre raça e tecnologias de governo das condutas, acionando normativas, currículos, diagnósticos psicopedagógicos e narrativas de convivência como mecanismos de regulação da diferença. A escola emerge, também, como lócus privilegiado de subjetivações dissidentes e de resistência. No ensaio de Oliveira (2023), a experiência de travestis e mulheres transexuais no sistema educacional é lida pela ótica do dispositivo imunológico, evidenciando como o espaço escolar cis-heteronormativo produz exaustão ao impor a essas sujeitas⁵ a tarefa contínua de educar o outro, explicar sua própria existência e adequar-

⁵ A ação de referir-se a travestis e mulheres transexuais no feminino não é apenas um gesto linguístico, mas uma tomada de posição política, que confronta os regimes de verdade que historicamente desautorizam suas existências. Judith Butler, ao discorrer sobre o caráter performativo do gênero, enfatiza que “reconhecer alguém em seu gênero é participar das condições que tornam esse gênero possível” (Butler, 2003, p. 15). Na esteira desse raciocínio, ao nomeá-las como “elas”, afirma-se a legitimidade de seus modos de vida e de suas reivindicações por reconhecimento, deslocando a linguagem de simples descrição para o lugar de instrumento performativo que produz realidades.

se às normas institucionais, ao mesmo tempo em que lhes atribui precariedade ontológica.

A escola aparece, assim, como tecnologia de filtragem de corpos e narrativas, ativando mecanismos de exclusão, ridicularização ou tolerância condicional; contudo, precisamente nesses interstícios, produz-se também resistência, reinscrição de sentidos e invenção de modos outros de habitar a instituição.

Essa ambiguidade é igualmente tematizada em “A ferida aberta do colonialismo” e nas discussões sobre genocídio, encarceramento e gestão de populações negras e pobres, nas quais a escola surge como uma das instituições que articulam dispositivos de seleção, vigilância e distribuição desigual de futuro (Dias; Onuma; Santos, 2022).

Nota-se, com isso, que a presença de professores negros e negras tensiona regimes de verdade racistas, reorientando processos de identificação de estudantes e reconfigurando referências de pertencimento, o que inscreve a escola como espaço de disputa entre um governo da diferença que normaliza e um governo da diferença que desestabiliza hierarquias.

Portanto, a escola não pode ser compreendida nem como simples aparelho reprodutor nem como reduto emancipatório, mas como campo agonístico no qual dispositivos normativos, curriculares, avaliativos e disciplinares disputam com práticas de resistência, narrativas contra-hegemônicas e presenças corporais dissidentes a definição do que conta como identidade legítima, diferença aceitável e subjetividade educável.

5.2 Como as políticas de identidade produzem formas de inclusão/exclusão no contexto educacional

As políticas de identidade no campo educacional são compreendidas, como tecnologias que produzem formas de inclusão e exclusão ao definirem quem deve ser protegido, reconhecido, nomeado, e em que termos essa proteção se converte em exigência de autogoverno. A alteração da LDB, a Lei 10.639/2003, as Diretrizes de Educação para as Relações Étnico-Raciais e a Resolução CNE/CP nº 1/2018, entre outras, além de introduzirem categorias como “estudante negro”, “população indígena”, “travestis e transexuais”, as

inscreveram em uma gramática jurídico-administrativa que estabiliza identidades como objetos de gestão, monitoramento e responsabilização institucional (Brasil, 1996; 2003; 2018).

A decisão do STF na ADO 26 e no MI 4733, ao equiparar homofobia e transfobia ao crime de racismo, reconfigura o regime jurídico de proteção e desloca imediatamente os parâmetros de aceitabilidade das práticas escolares. Trata-se de uma tecnologia que projeta efeitos disciplinares e biopolíticos sobre redes e instituições de ensino, uma vez que condutas LGBTfóbicas deixam de ser tratadas como meras opiniões para se tornarem ilícitos graves, exigindo protocolos de prevenção, denúncia e sanção (STF, 2019).

Esse movimento é a intensificação da governamentalidade, pois amplia-se a malha normativa que vincula identidades sexual e de gênero a dispositivos de segurança, ao mesmo tempo reconhecendo sujeitos e circunscrevendo-os em matrizes jurídico-penais que modulam a forma como podem ser vistos, defendidos e também vigiados.

Nessa perspectiva, Silva e Silva (2019) sobre raça, racismo e igualdade racial no Brasil afirmam que a institucionalização do combate ao racismo no Estado e nas políticas públicas emerge tardiamente e sob forte disputa, tensionando o mito da democracia racial e introduzindo novas linguagens para nomear a desigualdade. Todavia, mostram também que a incorporação do tema muitas vezes se dá em registros que esvaziam seu potencial transformador, mantendo a estrutura racial intacta e convertendo o antirracismo em retórica administrativa.

Desse ponto de vista, o gesto de reconhecer identidades racializadas pode simultaneamente incluir e excluir, ao capturar a diferença em formatos burocráticos, avaliáveis, auditáveis, que responsabilizam indivíduos pela superação de desigualdades estruturais. Na análise de Silva, Assmann e Specht (2014), as políticas afirmativas, ao mesmo tempo que impõem o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e a EREER, realocam a escola como dispositivo de segurança no gerenciamento de conflitos étnico-raciais.

A instituição é chamada a prevenir o “risco” do racismo aberto e a administrar narrativas sobre miscigenação e democracia racial, evitando o acirramento do conflito e regulando aquilo que pode ser dito e percebido como racismo (Silva; Assmann; Specht, 2014).

Nesse contexto, a inclusão assume feição condicional, isto é, sujeitos negros são reconhecidos desde que sua presença não desestabilize em demasia o pacto racial hegemônico e desde que se conformem aos parâmetros de respeitabilidade, mérito e civilidade escolar. Assim, o currículo antirracista funciona simultaneamente como espaço de resistência e como lócus de uma nova normatividade identitária. A inserção de conteúdos “sobre o outro” não rompe, por si, com o regime de verdade que mantém as identidades dominantes como referência universal e as identidades subalternizadas como objeto (Rose, 1999).

As políticas de identidade orientadas ao currículo produzem inclusão quando tensionam hierarquias epistêmicas e descolonizam narrativas, mas produzem exclusão quando congelam sujeitos em marcadores fixos, transformando a diferença em etiqueta pedagógica. Oliveira (2023) torna ainda mais visível o caráter ambivalente das políticas de identidade ao mostrar como travestis e mulheres transexuais, mesmo quando reconhecidas por normativas de nome social e diretrizes de respeito à diversidade, seguem administradas por um dispositivo imunológico que protege a escola da perturbação que seus corpos produzem.

A inclusão é tida como tolerância exaustiva, exigindo que essas sujeitas sejam permanentemente exemplares, didáticas, pedagógicas sobre si mesmas, sob pena de reatualização da exclusão (Oliveira, 2023). Aqui, a política de identidade produz um dentro-fora, confere lugar, mas marca diferença como potencial ameaça; reconhece, mas circunscreve sob vigilância.

As políticas de identidade orientadas à docência e à organização do trabalho pedagógico também produzem sentidos de inclusão/exclusão. Klein (2025), ao evidenciar a imposição de conteúdos padronizados, monitoramento digital e esvaziamento da autonomia docente, mostra como a identidade profissional é atacada por uma racionalidade neoliberal que desconfia do julgamento do professor e o converte em executor de scripts. Nessa dinâmica, o sujeito docente adequado é aquele alinhado às métricas, à transparência de performance e à neutralização de conflitos relativos à raça, gênero e sexualidade, evidenciando que as políticas de identidade se articulam a políticas de controle do trabalho pedagógico.

5.3 A “tese da tese”: políticas de identidade como dispositivo que governa modos de ser e de relacionar com o outro

O dispositivo designa a rede heterogênea de discursos, instituições, leis, enunciados científicos, decisões administrativas e práticas pedagógicas que, articuladas, respondem a determinadas urgências históricas e, ao fazê-lo, produzem sujeitos, normatividades e campos de visibilidade (Foucault, 2008). As políticas de identidade reordenam o próprio regime de verdade que define o que é raça, gênero, sexualidade, risco, violência, inclusão, tornando determinadas identidades inteligíveis e governáveis.

A reflexão realizada na tese demonstra que leis como a 10.639/2003, diretrizes para EREER, resoluções sobre gênero e diversidade, decisões do STF e orientações curriculares compõem, com as lutas dos movimentos sociais, um dispositivo das políticas de identidade que agem em dupla direção, pois deslocam o silêncio histórico sobre populações negras, indígenas, LGBTQIA+ e outras e reinscrevem esses sujeitos em matrizes administrativas e morais que organizam quem merece proteção, quem é vulnerável, quem constitui ameaça e como cada um deve se conduzir para ser reconhecido como legítimo.

Ao tomar essas políticas como tecnologia política que produz sujeitos escolares diferentemente governáveis elas hierarquizam diferenças, definem quais demandam tutela, quais são lidas como risco e quais são objeto de correção comportamental. Alves (2017) evidencia que as políticas educacionais, atravessadas pela racionalidade neoliberal, transformam identidades em alvo de intervenções que prometem emancipação, mas frequentemente operam pela colonização, ao submeter a constituição de identidades políticas às exigências do mercado, da responsabilização individual e da ação estratégica (Alves, 2017, p. 5–8).

O estudo de Silva, Assmann e Specht (2014) demonstra que, ao serem absorvidas pelo léxico da segurança, as políticas de identidade para as relações étnico-raciais favorecem a diferença racial em problema de gerenciamento de risco, posicionando a escola como dispositivo que regula conflitos, evita sua visibilidade e estabiliza uma narrativa conciliatória (Silva; Assmann; Specht, 2014, p. 20).

Oliveira (2023), por sua vez, evidencia que políticas de reconhecimento de pessoas trans funcionam como parte de um dispositivo imunológico que

seleciona quais corpos são integráveis e sob quais condições, exigindo performatividade pedagógica contínua e reforçando fronteiras normativas.

Neste enquadramento, o dispositivo das políticas de identidade governa modos de ser ao instituir regimes de verdade sobre o sujeito incluído, porém submetido a scripts curriculares que limitam o conflito político e a protagonização da família, alinhada às gramáticas oficiais.

As políticas de identidade, entendidas como um dispositivo, não se limitam a produzir sujeitos: elas acabam, de forma bastante concreta, interferindo na maneira como nos relacionamos e avaliamos o outro dentro das instituições. Ao definir quais gestos de empatia, tolerância ou respeito são considerados legítimos, esse dispositivo age diretamente sobre o campo dos afetos, demarcando quais expressões podem circular sem constrangimento e quais são tratadas como excessivas, inadequadas ou mesmo como sinais de desvio. Alianças, tensões e enfrentamentos que escapam à moldura liberal da convivência “harmoniosa” tendem a ser desqualificados ou patologizados, o que revela uma economia moral que admite algumas formas de diferença, mas neutraliza outras.

Nesse movimento, o “outro” só é reconhecido como diferente na medida em que essa diferença possa ser traduzida na linguagem das instituições — uma linguagem que já vem organizada por categorias e expectativas rígidas. Em outras palavras, admite-se a diferença, mas apenas aquela que não tensiona o regime da normalidade, tampouco, a estrutura do sistema educacional, já cristalizada.

A “tese da tese” é, portanto, que as políticas de identidade, longe de se reduzirem a instrumentos lineares de inclusão ou a respostas morais às lutas por reconhecimento, constituem um dispositivo de governamentalidade que captura demandas por justiça e as redistribui em formas administráveis de diversidade. Esse dispositivo articula mecanismos disciplinares, mecanismos de segurança e regimes de verdade que, juntos, produzem sujeitos escolares governáveis, classificam diferenças, definem aceitabilidades e instituem fronteiras móveis entre inclusão e exclusão. Ao mesmo tempo, como lembra Foucault, o poder “funciona e se exerce em rede” e não está jamais totalmente concentrado (Foucault, 1989, p. 183); é nesse caráter relacional que se abrem brechas de resistência, apropriação subversiva das políticas, reescrita de

currículos e criação de laços que excedem as formas reconhecíveis de diversidade.

A escola aparece, assim, como laboratório privilegiado em que o dispositivo das políticas de identidade tanto governa modos de ser e de se relacionar com o outro quanto é tensionado, ressignificado e deslocado pelos sujeitos que não cabem inteiramente nas identidades que lhes são oferecidas.

5.4 Categorias de Sujeitos e Condutas Produzidas pelas Políticas de Identidade

A análise documental evidencia que os documentos normativos constroem categorias específicas de sujeitos cuja presença na escola é regulada por condutas normativas. Dessa forma, a política de identidade, enquanto dispositivo de governamentalidade, atua classificando modos de vida e vinculando esses modos a expectativas de comportamento, moralidade e desempenho. Abaixo, sistematizo algumas das categorias mais recorrentes e os regimes normativos a elas associados nos documentos analisados:

Quadro 2:

Categoria de Sujeito	Nomeações recorrentes nos documentos	Condutas esperadas / reguladas	Exemplos de Documentos Referenciados
Sujeito vulnerável	"população em situação de risco", "estudante em vulnerabilidade social"	Adesão a programas de proteção, conduta ajustada às normas de segurança e acolhimento	PNE (Lei 13.005/2014), Resolução CNE/CP nº 1/2018
Sujeito trans ou com identidade de gênero dissidente	"uso do nome social", "respeito à identidade de gênero"	Autocontrole comportamental, adequação ao "ambiente escolar seguro"	Decisão STF (ADO 26), Resolução CNE/CP nº 1/2018
Sujeito racializado (negro ou indígena)	"educação das relações étnico-raciais", "população negra", "estudante quilombola ou indígena"	Participação em ações afirmativas, adaptação curricular, reconhecimento de identidades desde que ajustadas à norma escolar	Lei 10.639/03, Diretrizes CNE/CP nº 01/2004

Sujeito em “condição de inclusão”	“educando com deficiência”, “necessidades especiais”	Responsabilidade pela própria adaptação, resiliência, cooperação familiar	BNCC (2017), LDB (alterações pós-1996)
---	---	---	---

A nomeação desses sujeitos constrói posições que não são neutras. Elas instituem uma forma de vida inteligível apenas quando vinculada à expectativa de autogestão, civilidade, desempenho escolar e adequação comportamental. A política de identidade, neste sentido, não apenas reconhece as diferenças, mas as governa, ao estabelecer critérios de inclusão condicional e formas de exclusão silenciosa. Assim, o quadro anterior mostra como a linguagem dos documentos articula a diferença com dispositivos de correção, vigilância e performatividade que reiteram uma gramática de reconhecimento sob os moldes da racionalidade neoliberal.

Aqui está uma proposta de redação em texto corrido, com uma linguagem mais densa e articulada, ideal para o fechamento de um capítulo ou para a seção de considerações finais da sua tese:

A análise do bloco normativo, que se estende da LDB à BNCC, permitiu sistematizar as formas de vida que o dispositivo escolar contemporâneo pretende produzir, regular ou, no limite, descartar. Ao nomear e tipificar sujeitos, as políticas de identidade transcendem o estatuto de gestos de inclusão para se consolidarem como tecnologias de poder que definem os parâmetros das condutas legítimas. Nessa perspectiva, identificamos três grandes figuras subjetivas que ancoram a governamentalidade educacional.

A primeira delas é o sujeito-empresa, construído sob o imperativo da qualificação para o trabalho (LDB), cujas formas de vida são pautadas pela eficiência e por uma constante gestão de si de cariz neoliberal. A esta, soma-se o sujeito resiliente e empático, sistematizado pelas competências socioemocionais da BNCC. Aqui, as condutas orientadas pelo diálogo e pela resolução de conflitos transmutam qualquer dissidência ou confronto político em uma conduta corrigível a ser pedagogizada. Apresenta-se, ainda, o sujeito da diferença pedagogizada, tal como observado na Lei nº 10.639/2003, no qual a identidade negra e as lutas das minorias são convertidas em objetos de conhecimento.

Esse processo governa as sensibilidades para que a alteridade seja celebrada enquanto diversidade cultural, mas simultaneamente neutralizada em sua potência de revolta política. Sistematizar essas formas de vida revela que o governo por meio das identidades atua em partilha estratégica, definindo quem conta como vulnerável para fins de assistência e quem é lido como transgressor para fins de correção. Em última instância, a tese confirma que a inclusão escolar está inserida no dispositivo de segurança que mapeia, nomeia e organiza a vida, garantindo que esta permaneça circunscrita aos limites do que é governável.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio da pesquisa, conseguimos demonstrar que as políticas de identidade, no contexto da educação básica brasileira entre 1994 e 2024, operam como um dispositivo de governo da subjetividade, organizando classificações, regulando condutas e instituindo regimes de verdade sobre raça, gênero e sexualidade na escola. Ao longo da análise documental e da produção acadêmica, foi possível evidenciar que essas políticas além de intencionarem responder a demandas históricas por reconhecimento, constituem mecanismos pelos quais o Estado define quem é considerado sujeito educável, sob quais condições a diferença é reconhecida e de que modo certas identidades são administradas pelos dispositivos escolares.

O objetivo geral, analisar como as políticas de identidade, compreendidas como dispositivos de governo da subjetividade, se articulam nas normativas educacionais para produzir sujeitos, ordenar diferenças e instituir regimes de verdade, foi integralmente alcançado. A leitura foucaultiana permitiu observar que documentos legais, diretrizes curriculares, pareceres e decisões judiciais atuam como peças que compõem uma malha histórica de práticas destinadas ao gerenciamento da vida escolar, traduzindo marcadores sociais em categorias administráveis. Os materiais analisados evidenciam que raça, gênero e sexualidade ingressam no campo político-pedagógico sob a forma de problemas de segurança, cidadania, moralidade e risco, fato que confirma sua inscrição em uma racionalidade governamental orientada para a produção de sujeitos responsáveis, vigilantes e permanentemente avaliáveis.

O primeiro objetivo específico, selecionar os principais documentos normativos sobre raça, gênero e sexualidade publicados no período, foi atendido pelo levantamento das legislações, diretrizes, resoluções, decisões do STF e instrumentos pedagógicos que estruturam a política educacional nas últimas três décadas. A articulação desses materiais nos possibilitou reconstruir a trajetória pela qual a pauta da diferença ingressa na agenda estatal, ora como demanda dos movimentos sociais, ora como resposta às exigências jurídicas, ora como reação a agendas conservadoras que buscam restringir o debate crítico sobre desigualdades. O recorte temporal demonstrou que, a partir de 2003, a nomeação da raça e do racismo no currículo inaugurou uma inflexão histórica,

ao passo que as diretrizes de gênero e sexualidade enfrentam sucessivas tentativas de interdito, revelando que a incorporação de certas diferenças é atravessada por disputas profundas.

O segundo objetivo específico, analisar como os documentos definem identidades e diferenças, produzindo hierarquias entre sujeitos, também foi alcançado. A análise documental revelou que as políticas educacionais estabilizam categorias identitárias como “aluno negro”, “população indígena”, “estudante LGBT”, “meninas e mulheres”, instituindo-as como populações-alvo de proteção e, simultaneamente, como objetos de avaliação, vigilância e intervenção. Essas categorias, ao serem administradas pela linguagem jurídica e curricular, assumem funções de classificação que ordenam a vida escolar e produzem distinções entre sujeitos concebidos como vulneráveis, ameaçadores, exemplares, disciplinados ou desviantes. A escola aparece, assim, como ambiente que simultaneamente reconhece desigualdades e as reinscreve em protocolos de responsabilização individual, autocontrole emocional e adesão a normas de convivência.

O terceiro objetivo específico, examinar de que modo tais políticas operam como mecanismos de normatização de condutas, foi também atendido. A investigação mostrou que documentos normativos acionam formas de governo da conduta ao estabelecer parâmetros de aceitabilidade, procedimentos de prevenção de conflitos, diretrizes de acolhimento, protocolos disciplinares e orientações morais sobre o que pode ser dito, ensinado e representado. A equiparação da LGBTfobia ao crime de racismo, por decisão do STF, desloca o tratamento das violências de gênero e sexualidade no espaço escolar, convertendo certas práticas em ilícitos que exigem vigilância institucional.

Do mesmo modo, as diretrizes de educação das relações étnico-raciais reconfiguram o papel da escola na administração dos conflitos decorrentes do racismo, posicionando-a como dispositivo de segurança que deve prevenir riscos, mitigar tensões e manter a estabilidade institucional. O quarto objetivo específico, analisar como as políticas de identidade operam como tecnologias discursivas de subjetivação, também foi plenamente atendido. Os materiais analisados demonstram que os discursos normativos produzem modos de ser aluno, professora, gestor e família. As políticas convocam certos sujeitos a se narrarem como resilientes, responsáveis, acolhedores, neutros ou exemplares,

ao passo que dirigem àqueles considerados “diferentes” expectativas de autocontenção, pedagogização de si, explicação constante de sua existência e adequação disciplinada às normas escolares. A subjetivação aparece como processo pelo qual indivíduos são chamados a se reconhecerem nas categorias identitárias disponibilizadas, negociando entre o reconhecimento jurídico e a regulação moral que delas decorre.

Pela tese, portanto, apresentamos que as políticas de identidade instauram fronteiras entre inclusão e exclusão ao reconhecer diferenças apenas quando estas são traduzidas em formatos administráveis. Ao mesmo tempo em que ampliam o léxico institucional sobre injustiças históricas, consolidam mecanismos que capturam e normalizam a diferença por meio de dispositivos disciplinares e de segurança. A escola emerge como espaço de disputa entre racionalidades políticas heterogêneas: uma racionalidade democrática, que reivindica justiça curricular e combate ao racismo, sexismo e LGBTfobia; e uma racionalidade conservadora e neoliberal, que busca moralizar a diferença, restringir o debate crítico e converter desigualdades em atributos individuais.

A partir da pesquisa, argumentamos que as políticas de identidade, como formuladas e implementadas nos documentos analisados, não se reduzem a instrumentos de proteção ou de ampliação de direitos. Elas configuram dispositivos que produzem sujeitos governáveis, classificam corpos e condutas, instituem regimes de verdade e definem parâmetros pelos quais estudantes, docentes e famílias são avaliados, reconhecidos, normalizados ou recusados. Ao mesmo tempo, ressaltamos que tais políticas abrem brechas para práticas de resistência, reinscrição de sentidos e produção de subjetividades que escapam às classificações oficiais, revelando que o dispositivo nunca se fecha sobre o sujeito, mas permanece campo de tensão permanente.

REFERÊNCIAS

ABAD, alberto; ABAD, thais marques. Análise de Conteúdo na pesquisa qualitativa. **Alternativas cubanas en Psicología**, v. 10, n. 28, p. 24–32, 2022. AGAMBEN, Giorgio. O que é um dispositivo? In: AGAMBEN, Giorgio. **O que é o contemporâneo?** e outros ensaios. Chapecó: Argos, 2009. p. 25-54.

ARRUDA, Camila R. M. S. A necessidade de proteção das minorias decorrente da desigualdade social no Brasil. **Revista Interdisciplinar de Direito**, v. 19, n. 1, p. 56–70, 2021. DOI: 10.24859/RID.2021v19n1.1083.

BACCARIA, Marcos N. (trad.). Foucault, regimes de verdade e a construção do sujeito/ LORENZINI, Daniele. “Foucault, Regimes of Truth and the Making of the Subject.” In: Cremonesi, Laura et. al. (eds.). Foucault and the Making of Subjects. London: Rowman & Littlefield, 2016, p. 63-75. **Cadernos de Pesquisa**, n. 37, 2020.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 3. ed. Lisboa: Edições 70, 2011. BARROS, Igor Corrêa de. A emergência da população como problema político: o conceito de governamentalidade em Michel Foucault. *Existência e Arte – Revista Eletrônica do Grupo PET – Ciências Humanas, Estética da UFSJ*, São João Del-Rei, ano XI, n. XI, p. 6-15, 2018-2019.

BERNARDES, A. G.; HOENISCH, J. C. D. Subjetividade e identidades: possibilidades de interlocução da Psicologia Social com os estudos culturais. In: GUARESCHI, N. M. de F.; BRUSCHI, M. E. (org.). **Psicologia social nos estudos culturais: perspectivas e desafios para uma nova Psicologia Social**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003. p. 95-126.

BONAVIDES, Paulo. **Curso de Direito Constitucional**. 25. d. atual. São Paulo: Malheiros, 2010.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Emendas constitucionais de revisão. Brasília: **Diário Oficial da União**, 1988.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília: **Diário Oficial da União**, 1990.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: **Diário Oficial da União**, 1996.

BRASIL. Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. *Diário*

Oficial da União, Seção 1, Brasília, DF, 10 jan. 2003.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Conselho Pleno. Resolução CNE/CP n. 1, de 17 de junho de 2004. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. **Diário Oficial da União**, Seção 1, Brasília, DF, 22 jun. 2004

BRASIL. Lei n. 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. **Diário Oficial da União**, Seção 1, Brasília, DF, 11 mar. 2008.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. **Recurso Extraordinário nº 845.779**. Plenário. Relator: Min. Roberto Barroso. Brasília: STF, 13/11/2014.

BRASIL. Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, edição extra, Brasília, DF, 26 jun. 2014.

BRASIL. Resolução nº 12, de 16 de janeiro DE 2015. Estabelece parâmetros para a garantia das condições de acesso e permanência de pessoas travestis e transexuais e todas aquelas que tenham sua identidade de gênero não reconhecida em diferentes espaços sociais – nos sistemas e instituições de ensino, formulando orientações quanto ao reconhecimento institucional da identidade de gênero e sua operacionalização. Brasília: **Conselho nacional de combate à discriminação e promoções dos direitos de lésbicas, gays, travestis e transexuais – CNCD/LGBT**, 2015.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Conselho Pleno. Resolução CNE/CP n. 2, de 22 de dezembro de 2017. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Seção 1, Brasília, DF, 22 dez. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Base Nacional Comum Curricular (BNCC): Educação é a Base. Brasília, DF: **MEC**, 2018.

BRASIL. **Supremo Tribunal Federal. Ação Direta de Inconstitucionalidade por Omissão (ADO) 26 e Mandado de Injunção (MI) 4733, de 13 de junho de 2019**. Reconhece a omissão legislativa e equipara a homofobia e a transfobia ao crime de racismo. Disponível em: <https://www.stf.jus.br>. Acesso em: 8 maio 2025.

BROWN, W. **Nas ruínas do neoliberalismo**. São Paulo: Politeia, 2015.

BROWN, W. **Undoing the demos: neoliberalism's stealth revolution**. New York: Zone Books, 2015.

BUTLER, Judith. **Desfazer o gênero**. Tradução de Fernanda Siqueira. Rio de

Janeiro: Civilização Brasileira, 2019

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero**: feminismo e subversão da identidade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

CAMPELLO, Sérgio Amaral. **Legislação do ensino superior em 1999**: uma visão crítica. Brasília: ABMES, 2000.

CARNEIRO, S. Mulheres em movimento. Estudos Avançados, São Paulo, v. 17, n. 49, p. 117-133, 2003.

CARNEIRO, S. Enegrecer o feminismo: a situação da mulher negra na América atina a partir de uma perspectiva de gênero. Portal Geledés, 6 mar. 2011.

CAVALLARI, Marçal Henrique Rossetto. **História da Sexualidade 3** - o cuidado de si. Universidade São Francisco, 2014. Disponível em: <https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/download/183/66/401>. Acesso em: 12 dez. 2025.

CARVALHO, Alexandre Filordi de. **Foucault e a Educação**: Direito à Vida, Governamentalidade e Subjetividade. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

CARVALHO, M. C.; SÍVORI, H. F. Ensino religioso, gênero e sexualidade na política educacional brasileira. Cadernos Pagu, n. 50, e175017, 2017.

COLLINS, Patricia Hill. **Black feminist thought**: knowledge, consciousness, and the politics of empowerment. New York: Taylor & Francis e-Library, 2000.

CURY, C. R. J. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 116, p. 245-262, jul. 2002. DOI: 10.1590/S0100-15742002000200010.

DALLA VALLE, P. R.; FERREIRA, J. L. Análise de conteúdo na perspectiva de Bardin: contribuições e limitações para a pesquisa qualitativa em educação. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 41, e49377, 2025. DOI: <https://doi.org/10.1590/0102-469849377>

DANTAS, J. A liberdade de cátedra e os novos dispositivos de controle. **Revista de Educação Pública**, v. 29, n. 70, p. 100-115, 2020.

DARDOT, P.; LAVAL, C. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Boitempo, 2016.

DEAN, M. **Governmentality**: power and rule in modern society. 2. ed. London: Sage, 2010.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **O planejamento da pesquisa qualitativa**: teorias e abordagens. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Tradução: Joice Elias Costa. 3.

ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FRASER, Nancy. Da redistribuição ao reconhecimento? Dilemas da justiça numa era pós-socialista. **Cadernos de campo**, n. 15, 2006.

FURTADO, L. A.; CAMILO, M. Racismo de Estado e Biopolítica no Brasil. **Psicologia & Sociedade**, n.45, v. 3, 2016.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Anti-Édipo: capitalismo e esquizofrenia**. Tradução de Marcos Lessa. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2007.

_____. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Tradução de Afonso F. de Albuquerque. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995.

DERRIDA, Jacques. **De gramatologia**. Tradução de Marcos Lessa. São Paulo: Perspectiva, 1973.

DOMINGUES, Petrônio. Movimento negro brasileiro: alguns apontamentos históricos. **Tempo** [online]. 2007, vol.12, n.23, pp.100-122.

DREYFUS, H. L.; RABINOW, P. **Michel Foucault: além do estruturalismo e da hermenêutica**. CARRERO, Vera Porto (trad.). Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

DUARTE, Clarice Seixas. A educação como um direito fundamental de natureza social. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 691-713, out. 2007

DUARTE, André de Macedo. Rer Foucault à luz de Butler: repensar a biopolítica e o dispositivo da sexualidade. **Dois pontos**, Curitiba, v. 14, n. 1, p. 253-264, 2017

FOUCAULT, Michel. O jogo de Michel Foucault. In: MACHADO, Roberto (org.). **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1979. p. 244-245.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade I: a vontade de saber**. Rio de Janeiro: Graal, 1976.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade 2: o uso dos prazeres**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1984.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**; tradução de Raquel Ramalhe. Petrópolis, Vozes, 1987.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade: a vontade de saber**. 13ªed. Rio de Janeiro: Graal, 1999.

FOUCAULT, Michel. **Em defesa da sociedade: curso no Collège de France (1975-1976)**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Organização e tradução de Roberto Machado. 16. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2001.

FOUCAULT, Michel. 1926-1984. **Segurança, território, população**: curso dado no Collège de France (1977-1978). São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Tradução de Raquel Ramalheite. 22. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

GALLO, Silvio. **Foucault**: A Educação e o Governo de Si. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

GALLO, Silvio. "Biopolítica, Educação e Governamentalidade". In: RAGO, Margareth; VEIGA-NETO, Alfredo (orgs.). **Figuras de Foucault**. Belo Horizonte: Autêntica, 2017. p. 145–162.

GLEASON, P. Identifying identity: a semantic history. **The Journal of American History**, v. 69, n. 4, p. 910–931, 1983.

GONZALEZ, Lélia. Racismo e sexismo na cultura brasileira. In: LUZ, Madel (org.). **O Lugar da Mulher**. Rio de Janeiro: Graal, 1984. p. 223–244.

GOMES, Marcel Maia; FERRERI, Marcelo; LEMOS, Flávia. **O cuidado de si em Michel Foucault**: um dispositivo de problematização do político no contemporâneo. *Fractal*, online, v. 30, n. 2, p. 189-195, maio/ago. 2018. DOI: <https://doi.org/10.22409/1984-0292/v30i2/5540>.

GUARESCHI, N. M. de F.; MEDEIROS, P. F. de; BRUSCHI, M. E. Psicologia Social e estudos culturais: rompendo fronteiras na produção do conhecimento. In: GUARESCHI, N. M. de F.; BRUSCHI, M. E. (Orgs.). **Psicologia Social nos estudos culturais: perspectivas e desafios para uma nova Psicologia Social**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003. p. 23–49.

GUATTARI, F. **Micropolítica: cartografias do desejo**. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. Como trabalhar com "raça" em Sociologia. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.29, n.1, p. 93-107, jan./jun. 2003.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HALL, S. Quem precisa de identidade? In: SILVA, T. T. (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007. p. 103–133.

HANCHARD, Michael. *Orfeu e Poder. Movimento Negro no Rio e São Paulo*. Rio de Janeiro, EdUERJ/UCAM-Centro de Estudos Afro-Asiáticos, 2001.

HILLESHEIM, Betina; SILVA, Mozart Linhares da. Jogos de verdade, educação e o ethos do fascismo contemporâneo. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 39, n. 1, p. 01-17, 2021.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. “Aqui não há gays nem lésbicas!” – Estratégias discursivas e estado de negação diante da homofobia nas escolas. p. 31-52. In: RESENDE, Viviane de Melo; PEREIRA, Fábio Henrique (Orgs.). **Práticas socioculturais e discurso: debates transdisciplinares**. Covilhã: LabCom Books, 2010.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Metodologia do trabalho científico: procedimentos básicos**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LEMKE, T. **Foucault, governamentalidade e crítica**. 2. ed. São Paulo: Editora Autêntica, 2019.

LÉVINAS, Emmanuel. **Totalidade e infinito**: ensaio sobre a exterioridade. Tradução de Sérgio Tavares. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

LIMA, Tatiane. Educação básica e o acesso de transexuais e travestis à educação superior. **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, n. 77, p. 70-87, dez., 2020.

LIMA, L. V.; PAVINATI, G. Educação sexual com adolescentes no contexto familiar à luz da (anti)dialogicidade freireana. *Interface, comunicação, saúde, educação*, v. 27, e220651, 2023.

LOPES JR, Aury. **Direito processual penal**. 12^a ed. São Paulo, SP: Saraiva. 2015.

LOURO, Guacira Lopes. **Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria queer**. Autêntica, 2018.

MALHOTRA, N. K. **Marketing research: an applied orientation**. 3. ed. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall, 2001.

MARSHALL, T. H. **Cidadania, classe social e status**. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.

MELO, S. A. **Neoliberalismo como fundamento da educação domiciliar: perspectivas para a educação no Brasil**. 2023. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.14393/ufu.te.2023.570>. Acesso em: 1 out. 2025.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 29. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

MISKOLCI, Richard. **Teoria Queer: um aprendizado pelas diferenças**. Autêntica, 2017.

MOTTA-MAUÉS, M. A. **Da branca senhora ao negro herói**: a trajetória de um discurso racial. *Estudos Afro-Asiáticos*, Rio de Janeiro/RJ, v. 21, p. 119-129, 1991.

NETO, Izidoro Paz Fernandes. **Percepções sobre gênero em uma escola pública do interior do Tocantins**. Dissertação. 76f. [Mestre em Ensino]. Lajeado/RS: UNIVATES - Universidade do Vale do Taquari, 2020.

OLIVEIRA, André Lucas Guerreiro. **Educação é um direito de todxs?**: breves apontamentos para uma reflexão acerca das demandas da população (trans) para a educação brasileira. Reunião científica regional da ANPED: Educação, movimentos sociais e políticas governamentais. Curitiba: UFPR, 2016.

OLIVEIRA, Aryanne Sérgia Queiroz; BARBOSA, Lívia Brenda da Silva; LEITE, Lucas Súllivam Marques. **Michel Foucault**: reflexões acerca dos saberes dos sujeitos. Mossoró-Rio Grande do Norte: EDUERN, 2019.

PAIVA, adriana borges de; OLIVEIRA, guilherme saramago de; HILLESHEIM, mara cristina piolla. Análise de conteúdo: uma técnica de pesquisa qualitativa. **Estudos**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 1, p. 16–33, 2021.

PIERSON, Donald. **Cruz das Almas, a Brazilian Village**. Washington, U. S. Govt. Print. Off., 1948.

POWER, M. **The audit society**: rituals of verification. Oxford: Oxford University Press, 1997.

PRECIADO, Paul B. **Testo yonqui**: sexo, drogas e biopolítica no regime farmacopornográfico. Madrid: Espasa, 2008.

RAMACCIOTTI, Barbara Lucchesi; CALGARO, Gerson Amauri. Construção do conceito de minorias e o debate teórico no campo do Direito. **Sequência: Estudos Jurídicos e Políticos**, v. 42, n. 89, e72871, 2021.

REIS, L. F. A liberdade de ensinar e o projeto Escola sem Partido. **Revista Brasileira de Educação**, n.24, v. 2019.

RESENDE, M.P.D.L.; FARIA, C.F. Despublicização e resistência contra o “Escola sem Partido” na Câmara dos Deputados. **Revista Brasileira de Ciência Política**, nº 42, p. 1-40, e269426

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

ROSE, N. **Powers of freedom**: reframing political thought. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.

ROSE, N.; MILLER, P. Political power beyond the state: problematics of government. **British Journal of Sociology**, v. 43, n. 2, p. 173-205, 1992.

ROTONDANO, E. V. “Trabalho de formiguinha”: formação continuada de

docentes em sexualidade na rede municipal de educação de Manaus. *Educação em Revista (EDUR)*, v. 39, e20723, 2023.

SAMPAIO, rafael cardoso; SANCHEZ, cristiane sinimbu; MARIOTO, djiovanni jonas frança; et al. A qualidade da análise de conteúdo no Brasil. **Revista Pesquisa Qualitativa**, São Paulo, v. 10, n. 25, p. 464–494, set./dez. 2022. DOI: 10.33361/RPQ.2022.v.10.n.25.547.

SAMPERI, R. H.; COLLADO, C. F.; LUCIO, P. B. **Metodologia de pesquisa**. 7. ed. São Paulo: McGraw-Hill, 2013.

SARLET, Ingo Wolfgang. **A eficácia dos direitos fundamentais**: uma teoria geral dos direitos fundamentais. 2001.

SCHOROEDER, Daniel Felipe et al. Cartografia e biopolítica: reflexões sobre as estratégias de controle sanitário a partir de mapas digitais. In: BRITES, Liara Saldanha et al. **Estratégias biopolíticas do hoje e a produção de sujeitos**: interfaces entre tecnologias na educação e na saúde. São Paulo: Pimenta Cultural, 2023, p. 36-48.

SCOTT, J. W. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v.20, n.2, p.71-99, jul./dez. 1995.

SILVA, José Afonso da. **Curso de direito constitucional positivo**. Salvador: JusPODIVM, 2003.

SILVA, F. A. **Cartografias das subjetividades brasileiras**. Brasília: Ipea, 2019

SILVA, A. L.; PAIVA, A. P. Metodologia da pesquisa científica no Brasil: natureza da pesquisa, métodos e processos da investigação. **Research, Society and Development**, v. 11, n. 10, e479111032264, 2022.

SILVEIRA, Adriana A. Dragone. A busca pela efetividade do direito à educação: análise da atuação de uma Promotoria de Justiça da Infância e Juventude do interior paulista. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. especial 2, p. 233-250, 2010.

SILVEIRA, Rebeca Costa Gadelha da; FREITAS, Raquel Coelho de. **Definindo minorias**: desafios, tentativas e escolhas para se estabelecer critérios mínimos rumo à conceituação de grupos minoritários. *Revista de Teorias e Filosofia do Estado*, Maranhão, v. 3, n. 2, p. 95–116, jul./dez. 2017.

SOUZA, Iris de Lima. Serviço Social e Educação: uma questão em debate. In: **Revista Interface**, Natal, V.2 N. 1. 1995.

SOUZA, Pedro Fernandez; FURLAN, Reinaldo. A questão do sujeito em Foucault. **Psicologia USP**, v. 29, n. 3, p. 325-335, 2018.

SOUZA, Bianca Kelly de. **A governamentalidade em Michel Foucault e seus desdobramentos**. Tese (Doutorado em Filosofia). Uberlândia: Universidade

Federal de Uberlândia, 2025.

SOUZA, L. **Governamentalidade e ética**: ensaios sobre subjetivação e resistência. Belo Horizonte: UFMG, 2025.

SPINK, M. J.; LIMA, H. Rigor e visibilidade: a explicitação dos passos da interpretação. In: SPINK, M. J. (Org.). **Práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2004. p. 71–99.

TEIXEIRA, R. P.; BIROLI, F. Contra o gênero: a ideologia de gênero na Câmara dos Deputados brasileira. **Revista Brasileira de Ciência Política**, v. 38, p. 1–40, 2022.

TEODORO, nayara rodrigues; OLIVEIRA, guilherme saramago de. Análise de Conteúdo: um método de qualitativo. **Humanidades & Tecnologia (FINOM)**, v. 46, jan./mar. 2024. DOI: 10.5281/zenodo.10565172.

TRINDADE, Antônio Augusto Cançado. LEAL, César Barros. **O desafio dos direitos econômicos, sociais e culturais**. Fortaleza: FB Editora, 2019.

VEIGA-NETO, Alfredo; LOPES, Maura Corcini. Inclusão e governamentalidade. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 947-963, 2007.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, T. T. (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007. p. 7–72.