
A EDUCAÇÃO ESCOLAR COMO ARTE DE GOVERNAMENTO DO DESEJO E DA DIFERENÇA

SCHOOL EDUCATION AS AN ART OF GOVERNING
DESIRE AND DIFFERENCE

LA EDUCACIÓN ESCOLAR COMO ARTE DE GOBERNAR
EL DESEO Y LA DIFERENCIA

Amarildo Inácio dos Santos¹; Maria Roseli Gomes Brito de Sá²; Daniele Farias Freire Raic³

RESUMO

Este texto resulta de uma pesquisa que partiu dos objetivos: mapear enunciados sobre a relação entre diferença e educação escolar em documentos que a normatizam e/ou orientam; analisar os enunciados mapeados e a formação discursiva que configuram; problematizar a inserção e o uso biopolítico dessa formação discursiva nos currículos escolares contemporâneos. Para selecionar os documentos e mapear enunciados, foi utilizada a cartografia, inspirada nos princípios do rizoma deleuze-guattariano. O *corpus* tem quarenta e oito documentos, internacionais e nacionais, relacionados à diferença e/ou à educação ou a ambas. Para as análises, foi utilizada a arqueogenealogia. Os enunciados mapeados foram: humano, igualdade-equidade, tolerância, diversidade-diferença, inclusão, liberdade, democracia, cidadania e educação escolar. Foram descritas oito condições de possibilidade de emergência desses enunciados: pós-modernismo/pós-modernidade, fundação da ONU, promulgação da Declaração Universal dos Direitos Humanos, estado de bem-estar social (Keynesianismo), lutas de movimentos sociais reivindicatórios e/ou contestatórios, expansão e aceleração da globalização, expansão do modelo de democracia liberal, redemocratização do Brasil e promulgação da Constituição Federal de 1988. Argumentamos que está em curso, em nível global, o engendramento de uma arte de governo do desejo e da diferença, pois, ao atravessar os currículos escolares, a formação discursiva, configurada pelos enunciados mapeados, recalca o desejo sob subjetividades e reduz a diferença à diversidade, possibilitando o governo simultâneo do desejo e da diferença via educação escolar.⁴

PALAVRAS-CHAVE: Currículo. Diferença. Educação escolar. Governamentalidade. Sociedades de controle.

¹ Doutor em Educação pela Universidade Federal da Bahia. Professor do curso de Pedagogia do Instituto Federal do Paraná. Pitanga, PR - Brasil. **E-mail:** amarildoinacio.ds@gmail.com

² Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia. Professora Titular da Universidade Federal da Bahia. Salvador, BA - Brasil. **E-mail:** roselisa.rds@gmail.com

³ Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia. Professora titular da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Vitória da Conquista, BA - Brasil. **E-mail:** danielefreire.uesb@gmail.com

* O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

Submetido em: 24/09/2023 - **Aceito em:** 05/04/2024.- **Publicado em:** 09/10/2024

ABSTRACT

This text is the result of research that had three objectives: map statements about the relationship between difference and school education in documents that standardize and/or guide it; Analyze the mapped statements and the discursive formation they configure; To problematize the insertion and biopolitical use of this discursive formation in contemporary school curricula. To select documents and map statements, cartography was used, inspired by the principles of the deleuzeguattarian rhizome. The *corpus* has forty-eight documents, international and national, related to difference and/or education or both. Archaeogenealogy was used for the analyses. The statements mapped were: Human, Equality-Equity, Tolerance, Diversity-Difference, Inclusion, Freedom, Democracy, Citizenship and School education. Eight conditions for the possibility of the emergence of these statements were described: Postmodernism/Postmodernity, Founding of the UN, Promulgation of the Universal Declaration of Human Rights, Social welfare state (Keynesianism), Struggles of demanding and/or contestatory social movements, Expansion and acceleration of globalization, Expansion of the liberal democracy model, Redemocratization of Brazil and promulgation of the 1988 Federal Constitution. We argue that the engendering of an art of governing desire and difference is underway at a global level, because, when crossing school curricula, discursive formation, configured by mapped statements, represses desire under subjectivities and reduces difference to diversity, enabling the simultaneous governance of desire and difference via school education.

KEYWORDS: Curriculum. Difference. Schooling. Governmentality. Control society.

RESUMEN

Este texto es el resultado de una investigación que comenzó con tres objetivos: mapear discursos sobre la relación entre diferencia y educación escolar en documentos que la estandarizan y/o orientan; Analizar los enunciados mapeados y la formación discursiva que configuran; Problematizar la inserción y el uso biopolítico de esta formación discursiva en los currículos escolares contemporáneos. Para la selección de documentos y enunciados cartográficos se utilizó la cartografía, inspirada en los principios del rizoma deleuzeguattariano. El corpus cuenta con cuarenta y ocho documentos, internacionales y nacionales, relacionados con la diferencia y/o la educación o ambas. Para los análisis se utilizó la arqueogenealogía. Los enunciados mapeados fueron: Las declaraciones mapeadas fueron: Posmodernismo/Posmodernidad, Fundación de la ONU, Promulgación de la Declaración Universal de Derechos Humanos, Estado de Bienestar (keynesianismo), Luchas de movimientos sociales exigentes y/o contestatarios, Expansión y aceleración de la globalización, Expansión del modelo de democracia liberal, Redemocratización de Brasil y promulgación de la Constitución Federal de 1988. Argumentamos que la generación de un arte de gobernar el deseo y la diferencia está en marcha, a nivel global, porque, al cruzar los currículos escolares, la formación discursiva, configurada por enunciados mapeados, reprime el deseo bajo subjetividades y reduce la diferencia a diversidad, permitiendo la gobernanza simultánea del deseo y la diferencia a través de la educación escolar.

PALABRAS CLAVE: Currículo. Diferencia. Educación escolar. Gubernamentalidad. Sociedad de control.

1 PALAVRAS INTRODUTÓRIAS

A diferença ocupa cada vez mais espaço nos debates nas mais variadas esferas da vida. Seja em movimentos sociais, partidos políticos, igrejas, no meio jurídico, nas empresas, na publicidade, na moda, na televisão, nos arranjos familiares, nas variadas redes sociais, nas diferentes produções culturais, nas escolas, nos museus... enfim, a diferença vem sendo recorrentemente debatida. Não que essas diferenças não estivessem nesses espaços antes ou que nunca tenham sido debatidas, mas, atualmente tem sido possível, muito mais que

antes, ampliar sua problematização. É possível acessar, com facilidade, desde artigos acadêmicos, em *sites* de periódicos científicos, a textos em *blogs* e vídeos no *YouTube* ou *TikTok*, plataformas nas quais muitas dessas discussões são tomadas por influenciadores digitais e diluídas em vídeos de humor e/ou informativos e tornadas palatáveis a um público que, talvez, os artigos científicos não fossem capazes de alcançar. O fato é que vemos uma proliferação discursiva sobre as diferenças e é perceptível que essa ‘liberdade’ – e em boa medida incitação – para falar sobre questões que já foram até proibidas, tem se materializado em um crescente esforço de desconstrução de paradigmas sociais e, conseqüentemente, fraturas de onde surgem múltiplas linhas de fuga que vêm produzindo fissuras na ordem do discurso (Foucault, 2014) e, conseqüentemente, alterando o que pode ser dito e que é acatado como verdadeiro neste tempo histórico. A ordem discursiva gradualmente desterritorializa ao mesmo tempo em que novas paisagens são territorializadas. Não obstante, a atual facilidade de acesso às informações produz o que Han (2022) chama de regime de informação. Isto é, somos bombardeados por informações e isso impede que as processemos adequadamente e vamos desenvolvendo uma racionalidade digital. A facilidade de acesso à informação sobre as diferenças é também utilizada para desinformar, potencializando e acelerando a pulverização e circulação de preconceitos, racismos, xenofobia, ginofobia, transfobia, homofobia, enfim, muitas *fobias*, pela tessitura social. De tal modo, “[d]evem-se tomar as produções semióticas dos *mass media*, da informática, da telemática, da robótica... fora da subjetividade psicológica? Penso que não” (Guattari, 2012, p. 14). Afinal, ao falarmos em semióticas, falamos em variados conjuntos de sentidos e significados socialmente produzidos e difundidos pelas referidas ferramentas, digitais ou analógicas. Esses sentidos e significados geram enunciados que configuram formações discursivas que, por sua vez, instauram regimes de veridicção (Foucault, 2010) que presidem a produção de subjetividades a eles correlatas. Então, esses sujeitos produzidos são taticamente dispostos nos espaços estriados conforme suas identidades e o papel que lhes cabe nas paisagens sociais de sua época. Os sujeitos não parecem permanecer inertes a essas determinações sociais. Ao contrário, reagem a elas, resistem a elas e, na conexão que efetuam com elas, se ressingularizam constantemente, mas o que frisamos é a tendência de produzir sujeitos específicos para fixá-los em lugares próprios. É aí que o desejo, essa instância produtiva (Deleuze; Guattari, 2010), e a diferença tornam-se problemas a serem geridos.

O que estamos entendendo por subjetividade? Vamos ao encontro de Guattari (2012, p. 19) que a define como “[...] o conjunto das condições que torna possível que instâncias individuais e/ou coletivas estejam em posição de emergir como território existencial autorreferencial, em adjacência ou em relação de delimitação com uma alteridade ela mesma subjetiva”. Variadas instâncias atuam na produção subjetiva, operam a produção de quem somos e/ou de quem devemos nos tornar e essa produção requer o recalçamento do desejo. Essas instâncias são bem conhecidas: a família, igreja, escola, movimentos sociais, redes

sociais, empresas, etc. A subjetividade é, portanto, social, mas não apenas, pois ela “[...] é a constituição de complexos de subjetivação: indivíduo-grupo-máquina-trocas múltiplas, que oferecem à pessoa possibilidades diversificadas de recompor uma corporeidade existencial e, de alguma forma, de se ressingularizar” (Guattari, 2012, p. 17). Isto é, habitamos diferentes instâncias e nos conectamos com elas. Nessas conexões, produzimos nossas subjetividades e, simultaneamente, territórios existenciais, que também nos produzem. Não há prevalência de uma dessas instâncias de produção subjetiva, mas conexões, fusões, contágios, por meio dos quais se desterritorializam e reterritorializam constantemente. Nesse sentido, “[a] subjetividade, de fato, é plural, *polifônica* [...]. E ela não conhece nenhuma instância dominante de determinação que guie as outras instâncias segundo uma causalidade unívoca” (Guattari, 2012, p. 11 ênfase do original). Por efetuarmos múltiplas e insuspeitadas conexões, nas quais ocorrem constantemente o contágio e a proliferação, nossas subjetividades são multiplicidades sempre em vias de defasar, sempre inacabadas, pois estão sempre prestes a se transformar o que as faz singulares. É essa imprevisibilidade que é preciso governar, fazer confluir a um projeto comum de sociedade e isso requer o governo do desejo, que se faz recalçando-o sob subjetividades que também capturam a diferença que escapa, a diferença sem referente (Deleuze, 2018). À medida em que o mundo se transforma e, de forma mais acelerada nas últimas cinco décadas, se reconfigura em uma grande rede conectada em escala global, todas essas discussões em torno das diferenças são também ampliadas e passam a ser discutidas globalmente. De forma mais pontual, na política, são discutidas, no âmbito de organismos multilaterais, que operam como forças centrípetas e centrífugas de discursos neste tempo, quando falamos de ações e políticas públicas estatais. Esses organismos reúnem os países membros para produzirem consensos sobre diferentes temas e difundem essas ‘verdades’ globalmente com o compromisso de todos como que foi decidido. Não que esses organismos produzam e imponham discursos a todos, como se fossem os lugares privilegiados de produção discursiva. Ao contrário, esses organismos agenciam as ‘verdades’ que emergem das populações e que circulam nesse tempo e as amplificam, fazendo-as reverberar globalmente em documentos que orientam a elaboração de políticas públicas de cada um dos países membros. Esses agenciamentos se tornam cada vez mais frequentes e pujantes na medida em que o poder se tornou modulatório, isto é, em vez de ser impositivo e repressor, como em outras épocas, quando se apresentava nas formas soberana e disciplinar, ele é flexível, pois se adapta aos movimentos das populações a fim de orientar suas condutas (Foucault, 2008). Não significa que não haja mais a repressão e a disciplina, mas que essas formas de poder deixaram de ser as mais eficazes em termos econômicos na configuração social do neoliberalismo globalizado. Desse modo, “[...] a norma emerge do comportamento global de uma população” (Bazzicalupo, 2017, p. 60) e os organismos multilaterais são como catalisadores e cristalizadores dessas ‘verdades’. Os acordos internacionais firmados sobre o clima e a educação escolar são exemplos disso.

Até este momento, buscamos destacar a diferença como algo incontornável nesse tempo histórico. Entendemos que ela vem sendo tomada socialmente como sinônimo de diversidade, pois é socialmente pensada como o conjunto das diversas identidades coexistindo. Toma-se, nessa perspectiva, a identidade como verdade fundante. É esse sentido ordinário que prevalece nas discussões sobre diferença nas mais variadas instâncias sociais e que preside a elaboração de políticas educacionais e currículos escolares atualmente, por isso é preciso tensionar os currículos. Como há distintas concepções para o termo diferença, julgamos prudente e necessário frisar que, neste estudo, entendemos diferença pelas lentes do filósofo francês Gilles Deleuze (2018). Para este autor, a diferença não tem um referente identitário a partir do qual é discursivamente construída como diferença, como ocorre com a diversidade. Por isso, ele a nomeia 'diferença em si'. Trata-se da diferença como razão do sensível. "A intensidade é a forma da diferença como razão do sensível. Toda intensidade é diferencial, diferença em si mesma" (Deleuze, 2018, p, 297). É essa substância intensiva que buscamos confinar e conformar em subjetividades funcionais nas distintas configurações sociais que produzimos em cada época. A diferença em si, portanto, precede e transcende qualquer identidade. Não se trata de uma recusa do sentido ordinário da diferença, mas da recusa de sua redução a ele. A questão é que a diferença em si implodiria qualquer projeto de sociedade, pois ela é amorfa, sem nome, sem identidade, de modo que é preciso nomeá-la para subjugar-la aos ditames da representação. Nesse sentido, segundo Deleuze (2018, p. 349), "[p]arece que ela só se torna pensada quando domada, isto é, quando submetida ao quádruplo grilhão da representação: a identidade no conceito, a oposição no predicado, a analogia no juízo, a semelhança na percepção". Representamos a diferença em si, sem referente, para remetê-la à identidade e ela passa a ser vista a partir de referentes identitários naturalizados e universalizados. É desse modo que a convertemos em diversidade.

Para remeter a diferença em si à representação, a humanidade criou diferentes máquinas sociais, máquinas gregárias (Deleuze; Guattari, 2010), que operam o recalçamento do desejo por meio da produção subjetiva que, por sua vez, utiliza formações discursivas cristalizadas socialmente como 'verdades'. Essa produção subjetiva, a um só tempo, recalca o desejo e captura a diferença que escapa no processo dando-lhe referentes aos quais se reportar. Assim, a 'diferença em si' se torna 'diferença em relação a', torna-se diversidade e, desse processo, emergem uma série de agenciamentos binários. De modo que você "[...] é um homem *ou* uma mulher, um rico *ou* um pobre, um adulto *ou* uma criança, um chefe *ou* um subalterno, 'um x *ou* um y'" (Deleuze; Guattari, 2012, p. 49, ênfases do original). A conjunção alternativa 'ou' exprime bem a binarização que a produção subjetiva acarreta. A multiplicidade deve ser confinada em um dos dois polos dos agenciamentos binários. Assim o desejo é recalçado e, ao mesmo tempo, a diferença em si é capturada. Essa produção visa à homogeneização de comportamentos sociais, pois, sem isso, a vida em sociedade não seria possível. Uma dessas máquinas é a educação escolar, foco deste estudo.

Diante disso, decidimos analisar documentos que orientam e/ou normatizam a educação escolar deste tempo. Considerando o contexto de organização política global, por meio dos organismos multilaterais, os documentos analisados são de origem nacional e internacional. O que buscamos é interrogar o discurso no que tange à relação educação-diferença. Assim, a pesquisa se desenvolveu a partir e em torno de quatro questões: quais enunciados sobre *diferença* estão presentes em documentos que normatizam e/ou orientam a educação escolar brasileira? Qual formação discursiva se configura da conjunção desses enunciados? Como essa formação discursiva se insere nos currículos escolares contemporâneos? Qual/quais função/ões essa formação discursiva desempenha ao ser inserida nos currículos escolares? A fim de responder às questões formuladas, foram delineados os seguintes objetivos: Mapear enunciados sobre a relação entre diferença e educação escolar em documentos que a normatizam e/ou orientam. Analisar os enunciados mapeados e a formação discursiva que configuram. Problematizar a inserção e o uso biopolítico dessa formação discursiva nos currículos escolares contemporâneos. Na seção seguinte, detalhamos a estratégia teórico-metodológica que adotamos na pesquisa.

2 ESCOLHAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS

Este estudo se desenvolveu ancorado a uma filiação epistemológica pós-estruturalista e teve em Deleuze, Guattari e Foucault, bem como, em seus respectivos comentadores do campo dos estudos curriculares, suas principais bases teóricas. O pós-estruturalismo é um movimento de pensamento que reage às ideias estruturalistas precedentes e atravessa distintas áreas nas humanidades. É importante afirmar que “[o] significado de ‘pós’ em pós-estruturalismo é, pois, não um ‘depois’ definitivo no sentido de um obstáculo agora ultrapassado. Ao invés disso, o ‘pós’ significa ‘com, mas também diferente’” (WILLIAMS, 2013, p. 46). Assim, não se deve pensar em termos de superação de um paradigma por outro, mas antes em contágio, fusão, proliferação. Em outras palavras, o pós-estruturalismo “[é] uma prática que visa mostrar os limites e problemas do humanismo e do racionalismo, embora mantendo seu viés progressista” (Williams, 2013, p. 29). O pós-estruturalismo não abandona o estruturalismo, mas tensiona seus limites e fragilidades. Tal filiação epistemológica coloca esta pesquisa no âmbito das chamadas pesquisas pós-críticas em educação. Segundo Paraíso (2004), essa nomenclatura emergiu no cenário das pesquisas educacionais brasileiras a partir da década de 1990 em contraponto às teorias críticas precedentes, de raiz marxista. Novamente, não se trata de uma substituição de um paradigma por outro, mas de uma ampliação do olhar. O prefixo ‘pós’, em pós-crítica, segue a mesma lógica que, segundo Williams (2013), ele tem em pós-estruturalismo, isto é, não significa uma superação das teorias precedentes, mas um alargamento das possibilidades de discussão a partir de novas perspectivas teóricas e novas possibilidades metodológicas. “Afinal, a maior parte das

correntes teóricas denominadas pós-críticas não se referem a um método de pesquisa no sentido usual do termo” (MEYER; PARAÍSO, 2014, p. 17), pois há um distanciamento da perspectiva moderna de ciência, do cogito cartesiano, o que possibilita o surgimento de novas ferramentas que podem, inclusive, ser bricoladas e construídas em torno das necessidades apresentadas pelas perguntas de pesquisa ou pelo objeto de estudo.

Nesse sentido, a metodologia uniu duas abordagens teórico-metodológicas oriundas das obras de três expoentes do pensamento pós-estruturalista. A cartografia, inspirada nos princípios do rizoma de Deleuze e Guattari (2011), e a arqueogenealogia ferramenta oriunda da obra do pensador francês Michel Foucault. “[f]azer as *articulações* de saberes e as *bricolagens* metodológicas é fundamental nas pesquisas pós-críticas que realizamos” (Paraíso, 2014, p. 35 ênfases do original). A cartografia possibilitou selecionar quarenta e oito documentos, de origem nacional e internacional. A arqueogenealogia, por sua vez, possibilitou analisar condições de possibilidade de emergência (arqueologia) dos enunciados presentes nesses documentos, a formação discursiva que eles engendram e, por fim, o uso de tal formação discursiva em estratégias biopolíticas de poder (genealogia). Uma formação discursiva é composta de enunciados que emergem em determinada época, na qual aparecem condições que possibilitam que esses enunciados, e não quaisquer outros, possam emergir. Nesse sentido, pode-se afirmar que “[u]ma ‘época’ não preexiste aos enunciados que a exprimem, nem às visibilidades que a preenchem” (Deleuze, 2005, p. 58).

O primeiro desafio foi selecionar os documentos. Por onde começar? Quais os critérios? Considerando que nossa análise é arqueogenealógica, o primeiro passo foi definir um recorte histórico-temporal, que definimos entre 1945 a 2022. Esta data se justifica pela fundação da Organização das Nações Unidas (ONU), um acontecimento histórico importante, pois sinaliza o arrependimento humano frente aos horrores das grandes guerras. Entendemos que esse arrependimento foi condição de possibilidade de emergência para outros enunciados que configuraram outra formação discursiva sobre a relação educação-diferença, a qual pretendíamos dar visibilidade e analisar sua inserção em táticas de governo. Assim, um dos critérios foi selecionar documentos promulgados dentro desse recorte histórico-temporal. Outro critério foi selecionar apenas documentos aos quais o Brasil aderiu, assim poderíamos verificar a continuidade (ou não) de enunciação entre os documentos internacionais e os nacionais, pois, o pressuposto era de que, conforme os países tornavam-se signatários de seus acordos, essa formação discursiva se capilarizava em suas políticas e alastrava-se em um movimento de homogeneização global de sentidos e significados que redundavam em subjetividades e, conseqüentemente, no recalçamento do desejo e captura da diferença em si (Deleuze, 2018). À criação da ONU, seguiu-se a de vários organismos multilaterais nos quais inúmeros documentos foram produzidos para homogeneizar visões de mundo, enunciados, discursos, racionalidade econômica etc. e, conseqüentemente, políticas

educacionais. Frente à impossibilidade de ler e analisar todo esse material, selecionamos apenas documentos alusivos à diferença, em seu sentido ordinário, como sinônimo de diversidade, à educação ou a ambas. Considerando a centralidade da ONU na análise, a Carta das Nações Unidas, de 1945, foi o ponto de partida. Realizamos um movimento de leitura rizomática seguindo pistas que nos conectavam a outro documento e outro e outro e outro e...e...e... Logo no preâmbulo, a Carta das Nações Unidas menciona os ‘direitos fundamentais do homem’, pista que nos levou à Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948. A leitura de um documento possibilitava enxergar conexões com outros documentos que foram selecionados nesse deslocamento exploratório cartográfico. Assim, compusemos um mapa com quarenta e oito documentos analisados.

Notamos que algumas palavras apareciam frequentemente em todos os documentos e identificamos uma regularidade discursiva. Por isso as listamos e chamamos de ‘palavras insistentes’. Ao final, tínhamos uma lista com mais de duzentas palavras. Era hora de abandonar a postura de rastreo e pousar a atenção cartográfica, afunilar o olhar, dar *zoom* nas ‘palavras insistentes’ e iniciar um reconhecimento atento, como assinala Kastrup (2009). Nesse movimento, chegamos a nove enunciados, que foram selecionados por estarem intimamente ligados às perguntas e aos objetivos da pesquisa. Um olhar atento sobre aquelas ‘palavras insistentes’ possibilitou perceber que todas orbitavam em torno de nove enunciados: *humano; igualdade-equidade; tolerância; diversidade-diferença; inclusão; liberdade; democracia; cidadania; educação escolar*. Esses enunciados exercem uma função tática ao configurarem uma formação discursiva. Deste modo, não é tanto o sentido dos enunciados, mas a função que desempenham que importa. Assim, “[n]ão é o sentido que eu busco evidenciar, mas a função que se pode atribuir uma vez que essa coisa foi dita naquele momento” (FOUCAULT, 2006, p. 255). Se algo pode ser dito e é acatado como ‘verdade’, é porque surgiram condições de possibilidade. Então, é importante destacar essas condições.

3. ENUNCIADOS E CONDIÇÕES DE POSSIBILIDADE PARA SUA EMERGÊNCIA

Nesta seção analisamos cada um dos nove enunciados mapeados nos documentos.

O enunciado *humano* cristaliza uma verdade acerca do que é *ser humano* e, a partir daí agencia outros enunciados que vão se fundindo. Nessa alquimia, gradualmente, toma forma uma intrincada malha discursiva. Esse enunciado é o centro dos documentos ‘Carta das Nações Unidas’ e ‘Declaração Universal dos Direitos Humanos’. O adjetivo ‘universal’ deve ser observado, pois sinaliza que o documento busca fixar um sentido geral acerca do que é *ser humano* o que responde a uma demanda da globalização. Em torno desse sentido universalizado, constroem-se e são fixados outros sentidos. A função desse enunciado é suplantar diferenças culturais, sociais, políticas, étnicas etc. Nessa ótica, *somos todos iguais, porque somos todos humanos*. O enunciado *humano* agencia o enunciado *igualdade*. No

entanto, o que é *ser humano*? É possível fixar sentido único para isso? De uma perspectiva genealógica, a compreensão sobre o que é *ser humano* muda conforme o tempo histórico. Na passagem da Idade Média para a Modernidade, por exemplo, houve uma transformação cultural, pois ‘matamos’ Deus e, em seu lugar, colocamos o *ser humano*. “Deus morreu! Deus continua morto! E fomos nós que o matamos” (NIETZSCHE, 2017, p. 131). A fé no divino foi substituída pelo entusiasmo iluminista pela ciência. A promessa do paraíso pós-morte foi substituída pela promessa de uma sociedade na qual a liberdade, a igualdade e a fraternidade nos levariam à ordem e ao progresso. Desse modo, a ideia contemporânea que compartilhamos de *humano* é uma categoria histórica oriunda do Humanismo europeu. É esse sentido que está positivado nos documentos mapeados e analisados. Portanto, um sentido antropocêntrico e eurocêntrico e não um sentido do ser. Apesar de sua pretensão universalizante, a categoria *humano* não é capaz de abarcar todas as formas de existência, haja vista que ela tem matrizes culturais específicas e a ela subjaz uma moral judaico-cristã pautada em ideais de ‘bem’ e de ‘mal’, que também foram fixados e tornados universais. Essa moral classifica as existências *humanas* como ‘boas’ ou ‘más’, de modo que a categoria *humano* organiza hierarquicamente formas de vida e há vidas consideradas ‘mais’ e ‘menos’ *humanas*. Como consequência, [...] “certa definição do que significa ser humano é usada para excluir alguns seres do âmbito da atuação humana” (BIESTA, 2017, p. 15). Quando pensamos em educação, devemos considerar como esse enunciado é taticamente inserido nos documentos normatizadores/orientadores, pois “[a] educação [...] é afinal sempre uma intervenção na vida de alguém; uma intervenção motivada pela ideia de que tornará essa vida, de certo modo, melhor: mais completa, mais harmoniosa, mais perfeita – e talvez mais humana” (Biesta, 2017, p. 16). Essa *identidade humana* é utilizada como decalque nos processos de subjetivação e atua para recalcar o desejo e sobrecodificar a diferença que escapar nesse processo. Assim, humanizar é domar o desejo e a diferença. É assumir que o que precede a *humanização* é inumano. Pode-se concluir que não se nasce *humano*, torna-se *humano* à medida que somos inseridos em uma cultura considerada *humana* e subjetivados por ela. “O humanismo especifica o que a criança, o estudante ou o ‘recém-chegado’ deve se tornar antes de lhes dar a oportunidade de mostrar quem eles são e quem eles desejam ser” (Biesta, 2017, p. 22). Esse humanismo embasa arranjos curriculares atuais, pois, após a Segunda Guerra Mundial houve um renascimento desse Humanismo europeu no Ocidente (Sloterdijk, 2000). É também por isso que nosso recorte histórico se justifica.

O enunciado *igualdade-equidade* também compõe a malha discursiva que emerge dos documentos analisados. O que é *igual*, é igual a alguma coisa ou a alguém. Há, portanto, um referente. Segundo esse raciocínio, o *diferente* é diferente de alguma coisa ou de alguém. O problema, logo, é o referente. Quem o colocou nesse lugar de referência inquestionável? O esforço de Deleuze (2018) é no sentido de liberar a diferença de quaisquer referentes para pensá-la como diferença em si. Nessa ótica, a ideia de *igualdade* como enunciado universal

desvanece, pois ela só existe a partir de algum referente fixado e universalizado. Sem quaisquer referentes, o *igual* e o *diferente* assim o são em relação a quê? Em relação a quem? Percebemos, nas análises, que o enunciado *humano* é o referente para o enunciado *igualdade*. Isto é, *somos todos iguais, porque somos todos humanos*. O enunciado *humano* agencia o de *igualdade*. Contudo, como vimos, o sentido de *humano* não deve ser considerado universal, de modo que a ideia de *igualdade* também se torna questionável. Quando pensamos em educação, se considerarmos que somos todos *iguais*, produziremos exclusão, pois o referente desse *igual* possui características inerentes apenas a alguns, jamais a todos. Desse modo, garantir uma educação que seja, de fato, para todos só é possível quando pensamos em termos de diferença, não de *igualdade*, pois não somos todos *iguais*. A análise permitiu inferir que há um deslocamento da compreensão de uma lógica da igualdade para a equidade, que é tratar os diferentes com diferença para garantir que todos tenham acesso aos mesmos direitos, como a educação. Isso é chamado de discriminação positiva. “As discriminações positivas podem ser compreendidas como aquelas que ‘consistem em fazer mais por aqueles que têm menos’ [...]” (Lopes; Fabris, 2020, p. 9). Poderíamos inferir que o deslocamento da *igualdade* para a equidade ocorre porque igualdade é um enunciado da Modernidade Iluminista e, atualmente, vivemos na pós-modernidade, período em que as certezas se liquefazem, são repensadas, problematizadas, produzindo efeitos de poder em várias esferas. A função do enunciado *igualdade* é fixar a ‘verdade’ da *igualdade* de direitos.

O enunciado *tolerância* está presente também nos documentos e desempenha função de pacificação. A ideia de tolerar, no entanto, precisa ser analisada com cuidado, pois “o que é simplesmente tolerado, sobretudo em momentos ditos democráticos, permanece em posição de inferioridade em relação ao que é dado como norma” (Lins, 2005, p. 28). Isso ocorre porque tolerar pressupõe um tolerante e um tolerado. Vê-se, portanto, uma assimetria entre esses dois polos dicotômicos. Ora, não é difícil presumir que cabe às normas o exercício da tolerância: elas toleram, inclusive e, principalmente, suas desvianças, de modo que é preciso problematizar essa ideia; do contrário, a *tolerância* reforçará uma organização social histórica e culturalmente produzida e naturalizada. O enunciado *tolerância*, tal qual mapeado nos documentos, também é oriundo da Modernidade, tendo sido Voltaire (2000) o maior responsável por cristalizá-lo definitivamente. “O sentido do conceito de tolerância foi construído no início da modernidade a partir da consciência da diversidade humana” (Cardoso, 2005, p. 49). Mais precisamente, emergiu em função das dissidências religiosas na época da cisão da Igreja Católica, quando também emergia a razão de Estado, que instaurou as artes de governar (Foucault, 2008). Em suma, com as transformações na economia e o surgimento das cidades-mercado, em substituição às cidades fortalecidas por muros, era preciso conviver cada vez mais com as diferenças. Nos documentos analisados, a *tolerância* aparece como fundamental para o convívio pacífico em uma sociedade cada vez mais

globalizada, cosmopolita. É preciso *aprender a viver juntos*, um dos chamados quatro pilares da educação para o século XXI, conforme escreve Delors (1996).

O enunciado *diversidade-diferença* está presente nos documentos analisados. Optamos por grafar assim, porque inferimos que os termos são tomados como sinônimos. Porém, há que se marcar sua distinção para poder dar visibilidade à função táctica que esse enunciado desempenha. O que é diverso diverge de algo e possui um referente realçado e fixado ignorando-se que “[o] processo de diferenciação da diversidade possui uma história que não pode ser nem negada nem ocultada, permitindo que os sujeitos da diversidade sejam percebidos como históricos, não-naturalizados, não-fixos e não-absolutos” (Silvério, 2005, p. 94). A *diversidade* não é natural, pois provém da identidade, que é cultural e histórica. Quando falamos em diversidade, nos referimos ao conjunto de distintas identidades, então, esse enunciado repousa sobre o primado da identidade. “[...] enquanto a diversidade pode ser pensada e abarcada numa lógica da universalidade, [...] a diferença só pode ser pensada numa lógica do múltiplo, que escapa a toda e qualquer universalização” (Carvalho; Gallo, 2022, p. 127). Por isso, a diferença em si deve ser nomeada e convertida em diversidade, passível de governar, conduzir, controlar. O enunciado *diversidade-diferença* remete toda diferença em si ao jugo das identidades normativas e “[t]omar a diversidade em lugar da diferença significa ‘domar’ a diferença, apaziguá-la, neutralizar os horrores que o efetivamente diferente poderia provocar” (Gallo, 2017, p. 1513). Assim, a função do enunciado *diversidade-diferença* é tornar a diferença em si passível de governo e de controle.

Outro enunciado mapeado foi *inclusão*, atualmente muito presente nas discussões sobre educação escolar, pois, “[n]a lógica de uma educação democrática e republicana, necessariamente para todos, o princípio da inclusão é fundamental” (Carvalho; Gallo, 2022, p. 125). Note-se que incluir alguém pressupõe assumir que este esteja fora, por isso emergem perguntas como: quem está fora? Está fora de onde? A *inclusão* opera nessa linha tênue entre o dentro e o fora. Trata-se de incluir os dissidentes, em uma ordem preexistente. Na contemporaneidade, todavia, não há mais o fora, pois o neoliberalismo não cessa de se expandir gradualmente e vai incluindo tudo em um grande Império, em uma sociedade mundial de controle (Hardt, 2000) e o enunciado *inclusão* insere a ‘verdade’ de que é preciso incluir todos nesses processos. Em outros termos, a sociedade mundial de controle inclui [...] “os outros em sua ordem e, em seguida, orquestra tais diferenças em um sistema de controle” (Hardt, 2000, p. 366). Molariza os fluxos moleculares, risca crivos no espaço liso e o torna estriado. Independentemente das características de cada indivíduo, é fundamental que todos passem pelos processos de escolarização, pois o que está em causa é a produção de uma racionalidade homogênea, a racionalidade neoliberal, necessária ao êxito da configuração social contemporânea. O enunciado *inclusão* está mais preocupado com o governo simultâneo de todos e de cada um do que com os direitos dos indivíduos à educação.

Também mapeamos o enunciado *liberdade*. Mais que um direito, a *liberdade* é premissa básica do liberalismo e, assim, permanece no neoliberalismo, que é a reativação desse modelo nos dias atuais. Pode-se dizer que [...] “a liberdade nada mais é que o correlativo da implantação dos dispositivos de segurança” (Foucault, 2008, p. 63). Isto é, a biopolítica, a condução das condutas da população requer *liberdade*. Essa *liberdade*, porém, é regulada e deve confluir à liberdade do mercado. Em termos simples, as *liberdades* que temos são apenas as necessárias para que participemos ativamente e legitimemos o arranjo social neoliberal vigente. A *liberdade* está na base do princípio do *laissez-faire*, deixar fazer, não interferir, de modo que sem *liberdade* o neoliberalismo não se efetiva. A função do enunciado mapeado é fazer confluírem as *liberdades* individuais à *liberdade* de mercado. Para isso, fixa sentidos sobre o que é ser livre e os relaciona a ser livre para empreender, votar, participar, afirmar identidades, etc. “Portanto, a liberdade apregoada nos documentos analisados não é absoluta. Somos livres, mas para correr nas raias demarcadas pelo Estado. Mais que isso, espera-se que dentro dos limites demarcados exerçamos amplamente essa liberdade regulada” (Santos, 2022, p. 156), pois disso depende o sucesso do dispositivo de segurança e de sua estratégia biopolítica de governo.

Democracia foi também um enunciado mapeado. O termo surgiu na Grécia, porém, o enunciado mapeado emergiu com o fim do Absolutismo, em meados do século XVII, e se desenvolveu nos séculos seguintes. Nesse sentido, “Foi a democracia, mais do que determinado liberalismo que se desenvolveu no Século XIX, o que aperfeiçoou técnicas extremamente coercitivas” (Castro, 2016, p. 101) ainda vigentes. Não buscamos elaborar uma genealogia da *democracia*, mas mostrar o uso tático desse enunciado na configuração do que chamamos de arte de governo do desejo e da diferença por meio da educação escolar. O Brasil teve momentos de tentativa de instauração da democracia, mas institucionalmente, experimentou esse regime a partir de 1988, com a promulgação da Constituição Federal, que instaurou o Estado Democrático de Direitos. *Democracia*, no Brasil, “[t]ratava-se, em fins de 1970 e início de 1980, de um conceito de *expectativa*, de uma palavra *mobilizadora*, associada a um horizonte de futuro melhor” (Jasmin, 2019, p. 146, ênfases do original). Desde então, os esforços brasileiros caminham na direção de construir uma sociedade democrática, de modo que suas instituições devem ser pautadas por princípios democráticos. Uma dessas instituições é a escola, por isso a educação escolar deve ser democrática, pois está em causa produzir sujeitos democráticos, sem os quais essa sociedade não será efetivada. O sujeito democrático é aquele que participa ativamente. Portanto, é preciso produzir sujeitos dóceis, úteis e, agora, participativos (Passetti, 2003), pois isso facilitará seu governo. Não se torna um sujeito democrático memorizando o conceito de *democracia*. É preciso democratizar os processos educacionais para que essa subjetividade seja produzida de forma eficaz. Se falamos em produção de subjetividade, falamos em recalçamento do desejo e captura da

diferença que escapa e sua redução à diversidade. Ponderando que vivemos tempos de ataque à *democracia*, consideramos prudente ressaltar que não estamos desqualificando esse regime, mas problematizando seu uso estratégico.

O enunciado *cidadania* também está presente nos documentos e orienta quem devemos nos tornar. Espera-se que a educação escolar conforme nosso desejo sob uma subjetividade cidadã, um indivíduo com direitos e deveres e consciência deles. “Por isso a carta magna determina, em seu artigo primeiro, que a cidadania é um dos fundamentos do Estado Democrático de Direito. É também por isso que ela é chamada de Constituição Cidadã” (Santos, 2022, p. 166). Produzir a subjetividade cidadã requer fixar sentidos sobre *cidadania* e o recalçamento do desejo por eles. A produção dessa subjetividade possibilita o êxito da democracia, de modo que se pode afirmar que o enunciado *cidadania* está no cerne de uma governamentalidade democrática. “Por que essa denominação? Ora, porque nesse período histórico tivemos um processo de redemocratização no país, sendo a afirmação da *cidadania* e da *participação* política nas decisões a lógica dominante na forma pela qual fomos governados” (Carvalho; Gallo, 2022, p. 125 ênfases minhas). Todos devemos nos tornar cidadãos, por isso somos incluídos e “[...] está aí o uso do enunciado cidadania. Ele constrói uma *verdade* sobre como devemos *ser* no contexto da *democracia* brasileira atual, o que se conecta com um dos pilares da educação para o Século XXI, *aprender a ser*” (Santos, 2022, p. 168). Vê-se que os enunciados estão conectados e corporificam uma formação discursiva.

Educação escolar foi também um enunciado que mapeamos. Pudemos observar que a escola é central, por isso as deliberações sobre ela são feitas em organismos multilaterais, com vistas a fixar e universalizar um modelo de *educação escolar*. À escola cabe conformar os sujeitos à sociedade, o que ela faz investindo na produção de subjetividades por meio dos currículos. “Não se pode negar que o processo educativo procede a uma espécie de conformação, procurando dar uma forma a cada estudante, torná-lo conforme um modelo que é definido de antemão” (Gallo, 2021, p. 137). O modelo atual é o neoliberalismo, de modo que a *educação escolar* deve atuar na produção de habilidades e competências úteis a esse arranjo social. É preciso recalçar o desejo sob uma subjetividade que tenha como principais características *aprender a aprender, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser* (Delors, 1996). Os quatro pilares da educação para o século XXI determinam a forma que a *educação escolar* deve ter para que produza subjetividades correlatas. Desse modo, argumentamos que a escola é uma maquinaria antidesajante, pois investe precisamente no recalçamento do desejo, sem o que a sociedade não seria viável. A escola não produz só isso, todavia, aqui nos referimos ao objetivo positivado nos documentos.

No que tange aos enunciados, a pergunta foucaultiana é pelas condições de possibilidade de emergência. A questão não deve ser apenas: quais sentidos circulam como verdadeiros? Mas, por que esses sentidos? “O importante para Foucault é descrever as regras de formação ou as condições de possibilidade dos enunciados” (Silva, 2000, p. 50). Mapeamos oito condições de possibilidade que criaram o cenário no qual os enunciados listados emergiram e cristalizaram ‘verdades’ que configuraram uma formação discursiva. São elas: *a emergência do pós-modernismo/pós-modernidade; a fundação da ONU; a promulgação da Declaração Universal dos Direitos Humanos; o Estado de bem-estar social (Keynesianismo); as lutas de movimentos sociais reivindicatórios e/ou contestatórios; a expansão e aceleração da globalização; a expansão do modelo de democracia liberal; a redemocratização do Brasil e a promulgação da Constituição Federal de 1988*. Esses acontecimentos produziram mudanças em âmbito global e nacional, possibilitando a proliferação de novos enunciados sobre a relação educação-diferenças em distintos contextos sociais. Esses enunciados corporificaram a atual formação discursiva, taticamente utilizada em uma arte de governo do desejo e da diferença. Isso corresponde ao exercício biopolítico do poder, que subjaz às sociedades atuais organizadas a partir das demandas do neoliberalismo global.

4 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

A partir da análise de quarenta e oito documentos, de origem internacional e nacional, argumentamos que está em curso, em escala global, o desenvolvimento de uma arte de governo do desejo e da diferença. Isso é feito a partir de uma formação discursiva engendrada no âmbito de variados organismos multilaterais. Essa formação discursiva cristaliza ‘verdades’ e as põe em circulação por meio de documentos que são replicados pelos países membros, de modo que há continuidade de enunciação entre os documentos internacionais e nacionais. A formação discursiva produzida pela conjunção de enunciados se prolonga até os currículos chegando aos cotidianos escolares e produzindo efeitos regulamentados de poder. Com isso, tem-se desenvolvido o que chamamos de arte de governo do desejo e da diferença em escala global, pois essa formação discursiva, a um só tempo, recalca o desejo sob subjetividades normativas e captura a diferença em si, que escapa no processo, sobrecodificando-a como desviança da norma e reduzindo a multiplicidade a simples agenciamentos binários, marcados por uma assimetria entre os polos, a exemplo do que ocorre nos pares branco-negro, homem-mulher, adulto-criança, etc., oportunizando o governo simultâneo do desejo e da diferença em si. O governo, destarte, se faz a partir da formação discursiva estabelecida e positivada nos documentos. Isso vai ao encontro do que diz Foucault (2008) sobre as ‘verdades’ e sua utilização em estratégias biopolíticas para governar as populações e, ao mesmo tempo, fazer com que cada um governe a si mesmo, o que o autor chama de governamentalidade. Na contemporaneidade brasileira, na qual a educação deve ser para todos, haja vista que é um

direito constitucional, não há como ignorar as diferenças. É preciso, então, gerir essa complexa heterogeneidade, que habita as escolas, e fazê-la confluir a padrões gerais de racionalidade e comportamento, para que se possa coligar as singularidades em torno de um projeto de sociedade comum. A despeito de todo esse investimento molar, a vida pulsa, extrapola quaisquer tentativas de controle e insere a variação no que se pretende estável. Como é inútil tentar impedir a dança caótica desses fluxos, a arte de governo do desejo e da diferença busca equalizar essa relação entre fluxos molares e moleculares, entre permanência e mudança, entre identidade e diferença, a fim de conduzir os fluxos e fazer com que confluem aos interesses do neoliberalismo globalizado.

REFERÊNCIAS

BAZZICALUPO, Laura. **Biopolítica**: um mapa conceitual. Tradução Luiza Rabolini. São Leopoldo: Unisinos, 2017.

BIESTA, Gert. **Para além da aprendizagem**: educação democrática para um futuro humano. Tradução: Rosaura Eichenberg. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

CARDOSO, Clodoaldo M. Tolerância: tensão entre diversidade e desigualdade. *In*: PASSETTI, Edson; OLIVEIRA, Salete. **A tolerância e o intempestivo**. Cotia: Ateliê, 2005. p. 45-57

CARVALHO, Alexandre Filordi de; GALLO, Sílvio. **Do sedentarismo ao nomadismo**: intervenções do pensamento das diferenças para a educação. Belo Horizonte: Fino Traço, 2022.

CASTRO, Edgardo. **Vocabulário de Foucault**: um percurso pelos seus temas, conceitos e autores. Tradução: Ingrid Müller Xavier. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

DELEUZE, Gilles. **Foucault**. Trad. Claudia S. Martins. São Paulo: Brasiliense, 2005.

DELEUZE, Gilles. **Diferença e repetição**. Tradução: Luiz Orlandi e Roberto Machado. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e terra, 2018.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O anti-Édipo**: capitalismo e esquizofrenia. Tradução: Luiz Orlandi. São Paulo: Editora 34, 2010.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs**: capitalismo e esquizofrenia. Tradução: Ana L. de Oliveira, Aurélio G. Neto e Célia P. Costa. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora 34, 2011a. v. 1.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs**: capitalismo e esquizofrenia. Tradução: Aurélio Guerra Neto, Ana Lúcia de Oliveira, Lúcia Cláudia Leão e Suely Rolnik. Rio de Janeiro: Editora 34, 2012. v. 3.

DELORS, Jacques et al. **Educação**: um tesouro a descobrir: relatório para a UNESCO da comissão internacional sobre educação para o século XXI. Tradução José Carlos Eufrázio. Brasília: Editora CNPq/IBICT/UNESCO, 1996.

FOUCAULT, Michel. **Ditos e escritos IV**: Estratégia, poder-saber I. Tradução: Vera Lucia Avellar Ribeiro. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

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

FOUCAULT, Michel. **O nascimento da biopolítica**. Tradução: Pedro Elói Duarte. Lisboa: Edições 70, 2010.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Tradução: Laura Fraga de Almeida Sampaio. 24. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

GALLO, Sílvio. Na contramão do conformismo pedagógico: o aprender como relação diferencial no pensamento. *In*: GALLO, Sílvio. (org.). **Diferenças e educação**: escapar ao conformismo. São Paulo: Intermeios, 2021. p. 137-152.

GALLO, Sílvio. Políticas da diferença e políticas públicas em educação no Brasil. **Educação e Filosofia**, v. 31, n. 63, p. 1497-1523, 2017. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1982-596x2017000301497&script=sci_arttext. Acesso em 14 ago. 2023.

GUATTARI, Félix. **Caosmose**: um novo paradigma estético. Tradução: Ana Lúcia de Oliveira e Lúcia Cláudia Leão. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2012.

HAN, Byung-Chul. **Infocracia**: digitalização e a crise da democracia. Tradução: Gabriel S. Philipson. Petrópolis, RJ: Vozes, 2022.

HARDT, Michael. A sociedade mundial de controle. *In*: ALLIEZ, Eric. (org.). **Gilles Deleuze**: uma vida filosófica. São Paulo: Editora 34, 2000. p. 357-372.

JASMIN, Marcelo. Despotismo democrático e descivilização. *In*: NOVAES, Adauto. (org.). **Mutações**: a outra margem da política. São Paulo: Edições Sesc São Paulo, 2019. p. 145-161.

KASTRUP, Virgínia. O funcionamento da atenção no trabalho do cartógrafo. *In*: ESCÓSSIA, Liliana da; KASTRUP, Virgínia; PASSOS, Eduardo. (org.). **Pistas do método da cartografia**. Porto Alegre: Sulina, 2009. p. 32-51.

LINS, Daniel. Tolerância ou imagem do pensamento? *In*: **A tolerância e o intempestivo**. PASSETTI, Edson; OLIVEIRA, Salete. (org.). Cotia: Ateliê Editorial, 2005. p. 19-33.

LOPES, Maura Corcini; FABRIS, Elí Henn. **Inclusão e educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves. **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Mazza, 2014.

NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. **A gaia ciência**. Tradução: Antonio Carlos Braga. São Paulo: Lafonte, 2017

PARAÍSO, Marlucy Alves. Pesquisas pós-críticas em educação no Brasil: esboço de um mapa. **Cadernos de pesquisa**, v. 34, p. 283-303, 2004. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742004000200002>. Acesso em: 02 ago. 2022.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Metodologias de Pesquisa pós-críticas em educação e currículo: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas. *In*: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves. **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Mazza, 2014. p. 25-47.

PASSETTI, Edson. **Anarquismos e sociedade de controle**. São Paulo: Cortez, 2003.

SANTOS, Amarildo Inácio dos. **Dançando sobre vulcões**: educação escolar como arte de governamento do desejo e da diferença. 2022. 207 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2022.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Teoria cultural e educação**: um vocabulário crítico. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

SILVÉRIO, Valter Roberto. A (re)configuração do nacional e a questão da diversidade. *In*: ABRAMOWICZ, Anete; SILVÉRIO, Valter Roberto. **Afirmando diferenças**: montando o quebra-cabeça da diversidade na escola. Campinas: Papirus, 2005. p. 87-107.

SLOTERDIJK, Peter. **Regras para um parque humano**: uma resposta à carta de Heidegger sobre o Humanismo. São Paulo: Estação Liberdade, 2000.

VOLTAIRE. **Tratado sobre a tolerância**: a propósito da morte de Jean Calas. Tradução: Paulo Neves. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

WILLIAMS, James. **Pós-estruturalismo**. Tradução: Caio Liudvik. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

APÊNDICE A

QUADRO 1. Documentos considerados para as análises

Nome do documento	Ano de criação	Origem
Carta das Nações Unidas	1945	ONU
Declaração Universal dos Direitos Humanos	1948	ONU
Convenção para a prevenção e a repressão do crime de Genocídio	1948 (Brasil ratificou em 1952)	ONU
Convenção relativa ao Estatuto dos Refugiados	1951 (Brasil ratificou em 1961)	ONU
Convenção sobre a discriminação em Matéria de emprego e profissão	1958	OIT
Declaração sobre a concessão de independência aos países e povos coloniais	1960	ONU
Convenção relativa à Luta contra a Discriminação no campo do Ensino	1960 (Brasil ratificou em 1968)	UNESCO
Declaração dos princípios da cooperação cultural internacional	1966	UNESCO
Convenção internacional sobre a eliminação de todas as formas de discriminação racial	1966 (Brasil ratificou em 1969)	ONU
Pacto Internacional sobre Direitos Cívicos e Políticos	1966 (Brasil ratificou em 1992)	ONU
Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais	1966 (Brasil ratificou em 1992)	ONU
Convenção Americana sobre Direitos Humanos (Pacto de San José de Costa Rica)	1969 (Brasil ratificou em 1992)	OEA
Convenção Internacional para a Supressão e Repressão do Crime de <i>Apartheid</i>	1973	ONU
Declaração sobre a raça e os preconceitos raciais.	1978	UNESCO
Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Mulher	1979 (Brasil ratificou em 2002)	ONU
Declaração sobre a eliminação de todas as formas de intolerância e discriminação fundadas na religião ou nas convicções	1981	ONU
Convenção contra a tortura e outros tratamentos ou penas cruéis, desumanos ou degradantes	1984 (Brasil ratificou em 1989)	ONU
Constituição da República Federativa do Brasil	1988	Brasil
Convenção nº 169 da OIT sobre Povos Indígenas e Tribais	1989	OIT
Convenção sobre os Direitos da Criança	1989 (Brasil ratificou em 1990)	ONU
Declaração Mundial sobre Educação para Todos	1990 (Brasil ratificou em 1990)	UNESCO
Declaração sobre os direitos das pessoas pertencentes a minorias nacionais ou étnicas, religiosas e linguísticas	1992	ONU

Declaração e Programa de ação de Viena aprovados pela Conferência Mundial dos Direitos do Homem	1993	ONU
Declaração de Copenhague e Programa de Ação aprovados pela Cúpula Mundial sobre Desenvolvimento Social	1993	ONU
Declaração de Salamanca Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais	1994 (Brasil ratificou em 1994)	UNESCO
Declaração e plano de ação integrado sobre a educação para a paz, os direitos humanos e a democracia	1994	UNESCO
Agenda do Cairo	1994	ONU
Declaração de Princípios Sobre a Tolerância	1995	UNESCO
Declaração de Istambul sobre Assentamentos Humanos	1996	ONU
Declaração de Roma Sobre a Segurança Alimentar Mundial e Plano de Ação da Cúpula Mundial da Alimentação	1996	ONU
Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional	1996	Brasil
Convenção da Guatemala	1999	OEA
Declaração do milênio das nações unidas	2000	ONU
Educação para todos: o compromisso de Dakar	2000	UNESCO
Declaração de Cochabamba	2001	UNESCO
Plano Nacional de Educação	2001	Brasil
Declaração e Plano de Ação de Durban	2001 (Brasil ratificou em 2001)	ONU
Declaração universal sobre a diversidade cultural	2002	UNESCO
Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência	2006 (Brasil ratificou em 2009)	ONU
Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos	2007	UNESCO
Declaração das Nações Unidas Sobre os Direitos dos Povos Indígenas	2007	ONU
Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva	2008	Brasil
Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica	2013	Brasil
Plano Nacional de Educação	2014	Brasil
Agenda 2030	2015 (Brasil ratificou em 2015)	ONU
Marco da Educação 2030: Declaração de Incheon	2015	UNESCO
Base Nacional Comum Curricular	2017	Brasil
Política Nacional de Educação Especial: equitativa, inclusiva e com aprendizado ao longo da vida	2020	Brasil

Fonte: elaborado pelos autores

Revisão gramatical realizada por: Otília Lizete de Oliveira Martins Heinig

E-mail: otiliaheinig@gmail.com