

**EMOÇÕES, RAÇA E ESCOLA
REPUBLICANA: UMA
ANÁLISE HISTÓRICA DAS
POLÍTICAS
SOCIOEMOCIONAIS NO
BRASIL**

**EMOTIONS, RACE, AND REPUBLICAN SCHOOL: A HISTORICAL ANALYSIS
OF SOCIO-EMOTIONAL POLICIES IN BRAZIL**

Ciências Humanas, Ciências Sociais Aplicadas • 06/05/2026

REGISTRO DOI: [10.70773/revistatopicos/777603337](https://doi.org/10.70773/revistatopicos/777603337)

Vanessa Aparecida de Oliveira¹

Doris Regina Barros da Silva²

Messias Lima Soares³

Gislaine Aparecida da Silva⁴

Gilberto Rodrigues da Silva⁵

Secilia Juliana Teixeira do Nascimento⁶

Renata Maria Ramos da Silva⁷

Marcelo André De Aguiar⁸

RESUMO

Este artigo analisa historicamente como as políticas de gestão das emoções na escola brasileira foram construídas sobre bases racialmente desiguais, desde a abolição da escravatura (1888) e a fundação da escola republicana até as políticas socioemocionais contemporâneas. Argumenta-se que o que hoje se nomeia como "competência socioemocional" carrega continuidades coloniais e pós-abolicionistas que distribuem desigualmente o reconhecimento afetivo entre estudantes negros e brancos. A partir de um diálogo entre a historiografia especialmente Braudel, Koselleck, Thompson e Certeau e o pensamento intelectual negro Carneiro, Gonzalez, Fanon, Mbembe e hooks, o artigo demonstra que a escola republicana herdou e institucionalizou um regime emocional racializado que persiste, com reconfigurações, nas práticas pedagógicas atuais. Propõe-se o conceito de necropolítica das emoções como instrumento analítico para compreender como determinadas formas de sentir são sistematicamente deslegitimadas nas instituições escolares brasileiras.

Palavras-chave: Escola republicana; Racialização das emoções; Pós-abolição; Políticas socioemocionais; Necropolítica; História da educação.

ABSTRACT

This article historically analyzes how emotional management policies in Brazilian schools were built on racially unequal foundations, from the abolition of slavery (1888) and the founding of the republican school to contemporary social-emotional policies. It argues that what is today called "social-emotional competence" carries colonial and post-abolitionist continuities that unequally distribute affective recognition between Black and white students. Drawing on a dialogue between historiography especially Braudel,

Koselleck, Thompson, and Certeau and Black intellectual thought Carneiro, Gonzalez, Fanon, Mbembe, and hooks, the article demonstrates that the republican school inherited and institutionalized a racialized emotional regime that persists, with reconfigurations, in current pedagogical practices. The concept of necropolitics of emotions is proposed as an analytical tool to understand how certain ways of feeling are systematically delegitimized in Brazilian school institutions.

Keywords: Republican school; Racialization of emotions; Post-abolition; Social-emotional policies; Necropolitics; History of education.

1. INTRODUÇÃO

Quando a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) incorporou, em 2018, a linguagem das competências socioemocionais como eixo formativo da educação brasileira, apresentou essa escolha como inovação pedagógica alinhada às demandas do século XXI. O que esse discurso de novidade tende a apagar é que a escola brasileira sempre geriu emoções e sempre o fez de maneira racialmente seletiva. A questão não é se a escola deve ou não educar para os afetos; a questão é perguntar, como nos ensina a tradição historiográfica, quem define quais emoções são legítimas, em quais corpos elas são toleradas e com que consequências sua expressão é punida ou premiada.

Este artigo parte de uma premissa historiográfica fundamental: o presente não se explica por si mesmo. Para compreender como as políticas socioemocionais operam hoje sobre estudantes negros nas escolas brasileiras, é necessário recuar no tempo e examinar as estruturas de longa duração no sentido que Braudel (1965) atribui a

esse conceito que moldaram a escola republicana como instituição racialmente hierarquizada. A abolição da escravatura, em 1888, e a proclamação da República, em 1889, criaram um contexto em que o Brasil precisava, ao mesmo tempo, incorporar formalmente os negros à cidadania e conter sua presença efetiva nos espaços de poder, cultura e saber. A escola foi um dos instrumentos centrais dessa contradição.

O argumento central deste artigo é que existe uma linha de continuidade não linear, mas persistente entre os regimes de controle emocional impostos aos corpos negros no período pós-abolicionista e as formas contemporâneas de gestão socioemocional nas escolas. Essa continuidade não opera pela repetição idêntica das mesmas práticas, mas pelo que Koselleck (2006) chamaria de "espaço de experiência": o passado incorporado nas instituições, nos protocolos, nas expectativas de comportamento que definem o que é "adequado" emocionalmente em um ambiente escolar. A necropolítica das emoções, conceito que este artigo propõe a partir de Mbembe (2018) é o nome analítico para esse regime que hierarquiza o direito de sentir segundo a raça. Vale ressaltar que tal termo foi ou está sendo difundido pelo pesquisador Gilberto Rodrigues da Silva, Silva (2025) em dissertação de Mestrado e mesmo se propôs a pesquisa em sua Doutorado a racialização das emoções a partir do termo necropolítica das emoções.

O percurso do artigo organiza-se em quatro movimentos. O primeiro examina o contexto histórico do pós-abolição e da escola republicana, mostrando como a instituição escolar foi pensada para gerir a presença negra segundo critérios civilizatórios racialmente codificados. O segundo analisa como esse regime emocional se configurou ao longo do século XX, com especial atenção às formas

de micropunição e microviolência que recaíam e recaem desproporcionalmente sobre estudantes negros. O terceiro discute a chegada das políticas socioemocionais contemporâneas e sua relação ambígua com a questão racial. O quarto propõe o conceito de necropolítica das emoções como instrumento analítico e aponta perspectivas de resistência.

2. O PÓS-ABOLIÇÃO E A FUNDAÇÃO DA ESCOLA REPUBLICANA: CIVILIZAÇÃO, CONTROLE E RACIALIZAÇÃO DOS CORPOS

A abolição da escravatura em 13 de maio de 1888 não representou, para a população negra brasileira, uma ruptura com as estruturas de dominação que a escravidão havia sedimentado. Representou, antes, uma reconfiguração dessas estruturas sua transposição para novos arranjos institucionais que mantinham a hierarquia racial intacta sob a superfície do discurso republicano de igualdade formal. Como demonstra Lélia Gonzalez (2020), o racismo brasileiro operou, desde então, pela denegação: afirma-se a igualdade de todos os cidadãos enquanto, na prática, a humanidade negra é sistematicamente negada.

A escola republicana foi fundada nesse contexto contraditório. O projeto educacional que emerge com a Primeira República (1889–1930) é marcado por uma dupla função: de um lado, universalizar o acesso à instrução como condição de cidadania; de outro, "civilizar" eufemismo que, no vocabulário da época, remetia explicitamente ao embranquecimento cultural e à contenção dos modos de ser, estar e sentir das populações negras e mestiças. O higienismo, corrente de pensamento dominante nas políticas educacionais do início do século XX, não apenas prescrevia normas de saúde física, mas regulava gestos, posturas, expressões faciais e modos de uso do

corpo, um projeto de gestão emocional e corporal racialmente orientado.

Braudel (1965) ensina que as estruturas de longa duração são aquelas que persistem para além das conjunturas políticas e dos eventos, moldando silenciosamente as práticas cotidianas. No caso brasileiro, a estrutura racial que havia organizado quatro séculos de escravidão não desapareceu com a assinatura da Lei Áurea: ela migrou para as instituições republicanas, incluindo a escola. O que muda é o vocabulário de "escravo" para "incivilizado", de "senzala" para "favela", de "castigo físico" para "advertência disciplinar". O que permanece é a lógica de que determinados corpos precisam ser controlados, contidos e corrigidos.

Thompson (1981) nos lembra que a história não é apenas a história das estruturas, mas também a dos sujeitos que as habitam, resistem e transformam. Nesse sentido, é fundamental não naturalizar a escola republicana como um monolito de dominação: ela foi também espaço de disputa, de táticas de sobrevivência e de afirmação por parte das populações negras que, mesmo em condições adversas, buscaram na instrução um instrumento de emancipação. Porém, como adverte Sueli Carneiro (2023), esse acesso se deu frequentemente ao preço do epistemicídio: a destruição sistemática dos saberes, das linguagens e das formas de existência negras como condição de ingresso nos espaços institucionais.

O epistemicídio opera de maneira particularmente eficaz no campo emocional. A escola republicana brasileira herdeira do higienismo e do positivismo construiu um ideal de estudante marcado pela contenção afetiva, pela racionalidade, pela quietude e pela

obediência. Esse ideal era e não por acidente o ideal do sujeito branco burguês europeu, transposto para um país de maioria negra e mestiça recém-saída da escravidão. As formas de expressão afetiva das crianças e jovens negros seus ritmos, suas gestualidades, seus modos de comunicação corporal eram lidas, nesse contexto, como sinais de incivilidade, de falta de controle, de inadequação ao ambiente escolar.

"No mundo branco, o homem de cor encontra dificuldades na elaboração de seu esquema corporal. O conhecimento do corpo é unicamente uma atividade de negação" (FANON, 2008, p. 104).

A citação de Fanon, escrita em outro contexto geográfico mas perfeitamente aplicável ao Brasil, captura com precisão o mecanismo que aqui se descreve: a escola republicana ensinava ao estudante negro que seu corpo incluídas suas emoções era um problema a ser resolvido, uma inadequação a ser corrigida. Aprender, nesse contexto, significava também aprender a não ser o que se era.

3. O REGIME EMOCIONAL RACIALIZADO AO LONGO DO SÉCULO XX: MICROPUNIÇÕES, MICROVIOLÊNCIAS E ASSIMETRIAS PUNITIVAS

Se o projeto higienista da escola republicana estabeleceu as bases de um regime emocional racializado, os séculos XX e XXI assistiram à sua reconfiguração em formas mais sutis e, por isso mesmo, mais eficazes. A violência explícita do castigo físico foi progressivamente

substituída pelo que Certeau (2007) chamaria de "estratégias" institucionais: os regimentos escolares, os códigos de conduta, os registros de ocorrência disciplinar, as avaliações de "comportamento" e as linguagens pedagógicas que classificam emoções e condutas segundo padrões tácitos de aceitabilidade.

A microanálise histórica proposta por Revel (1998) é particularmente útil para examinar esse regime em sua dimensão cotidiana. Ao descer da escala das grandes estruturas para o nível das interações miúdas, é possível identificar como a hierarquia racial se reproduz nos gestos aparentemente insignificantes da vida escolar: o olhar de reprovação dirigido ao estudante negro que ri alto, a observação irônica sobre o "comportamento inadequado", o encaminhamento "preventivo" à coordenação antes que qualquer conflito se configure, a anotação no diário de classe que precede qualquer diálogo. Essas micropunições, no sentido que lhes atribui Ratusniak (2016), não são episódios isolados: são práticas sistemáticas que se acumulam e produzem efeitos devastadores sobre a subjetividade dos estudantes negros.

A pesquisa de Flávia Schilling (2014) sobre punições escolares oferece evidências contundentes de uma assimetria racial nas práticas punitivas: a objetividade e a leveza das sanções tendem a ser reservadas a estudantes brancos cujas transgressões são enquadradas como comportamentos individuais e compreensíveis, enquanto a subjetividade e a severidade recaem desproporcionalmente sobre estudantes negros, cujas mesmas condutas são lidas como sinais de uma inadequação estrutural, quase ontológica. O que se pune, na prática, não é apenas o comportamento: é a negritude que o comportamento carrega.

Ahmed (2014) oferece o instrumental conceitual para compreender como esse regime opera: as emoções não são somente estados internos, mas fenômenos que circulam, que aderem a corpos e signos, configurando fronteiras entre quem pertence e quem excede. Na escola, essa circulação é mediada por documentos, por linguagens pedagógicas e por práticas cotidianas que atribuem significados racialmente diferenciados às mesmas expressões afetivas. O entusiasmo de um estudante branco é lido como vigor e engajamento; o mesmo entusiasmo, em um estudante negro, converte-se em "falta de limite" ou "comportamento disruptivo". A frustração é "assertividade" em um caso e "agressividade" em outro. O cansaço é "humanidade" em um corpo e "desinteresse" em outro.

Lélia Gonzalez (2020) descreveu o racismo brasileiro como um racismo por denegação àquele que opera não pela segregação explícita, mas pela negação sistemática da humanidade negra sob uma retórica de democracia racial. Na escola, essa denegação se manifesta precisamente no campo emocional: afirma-se que todos os estudantes são tratados da mesma forma, que as regras se aplicam igualmente a todos, enquanto, na prática, o "excesso" emocional de estudantes negros é muito mais frequentemente registrado, punido e patologizado. A democracia racial, como mito, serve para tornar invisível exatamente aquilo que se produz.

A noção de não-lugar, desenvolvida por Augé (1994) e aplicada ao contexto escolar por Martinez e Pacífico (2020), oferece outra entrada analítica relevante. A escola pode converter-se em não-lugar para estudantes negros quando não constrói, para eles, identidade, relação ou história. Quando os saberes que circulam no currículo não os incluem como sujeitos históricos; quando as formas de expressão que a instituição valoriza não correspondem às suas;

quando as regras de convivência foram escritas para outro tipo de corpo, a escola se torna um espaço habitado sem pertencimento. E habitar sem pertencer é uma experiência afetiva de primeira ordem: é sentir-se estranho no lugar que deveria acolher. Tadeu (1995) nomeou essa condição com a metáfora dos "alienígenas na sala de aula" sujeitos que a instituição produz como fora do lugar, mesmo quando estão dentro dela.

Hobsbawm (1998) demonstrou como as tradições são inventadas e como as instituições fabricam continuidades que naturalizam hierarquias historicamente produzidas. A tradição do "bom aluno" disciplinado, contido, obediente, emocionalmente regulado é uma dessas tradições inventadas. Ela não descreve uma natureza universal do aprendizado; descreve um ideal histórico e racialmente situado que foi cristalizado nas práticas institucionais da escola brasileira e que, atualizado em cada código de conduta e em cada regimento escolar, continua operando como parâmetro de julgamento.

4. AS POLÍTICAS SOCIOEMOCIONAIS CONTEMPORÂNEAS E A QUESTÃO RACIAL: INOVAÇÃO OU RECONFIGURAÇÃO DO MESMO REGIME?

A incorporação das competências socioemocionais como eixo formativo da BNCC (BRASIL, 2018) representa, em certa medida, um avanço: o reconhecimento de que a escola não forma apenas intelectos, mas sujeitos inteiros, com dimensões afetivas, relacionais e éticas que precisam ser consideradas no processo educativo. Autores como bell hooks (2013; 2017) há muito insistem nesse ponto, argumentando que uma pedagogia comprometida com a liberdade precisa criar espaços de prazer coletivo, de reconhecimento mútuo e

de cuidado, condições sem as quais o aprendizado se converte em violência simbólica.

O problema, porém, está no silêncio. A BNCC incorpora a linguagem das competências socioemocionais sem jamais nomear a questão racial como variável central na distribuição dessas competências. Não explicita como essas competências serão avaliadas de maneira racialmente diferenciada; não reconhece que os padrões de "autorregulação emocional" que o documento prescreve carregam marcas culturais específicas; não interroga por que determinados estudantes precisam "regular" mais do que outros. Esse silêncio, como argumenta Carneiro (2023), é ele próprio um ato de epistemicídio: apaga a história que tornaria visível a desigualdade.

Burke (1992) nos lembra que a história das instituições é também a história de seus silêncios. O silêncio da BNCC sobre raça e emoção não é acidental: é a face contemporânea de um regime que sempre preferiu falar de "comportamento inadequado" a falar de racismo, de "falta de autocontrole" a falar de punição diferenciada, de "competência socioemocional" a falar de quem tem o direito de sentir o quê e em que espaços. A reconfiguração do vocabulário não implica a transformação das práticas.

Hartog (2013) propõe que os diferentes sujeitos históricos se relacionam com o tempo de maneiras distintas, segundo seus "regimes de historicidade". Para os estudantes negros, o regime temporal imposto pela escola de tempo integral acelerado, produtivista, orientado para o futuro entra em tensão com o "espaço de experiência" que carregam: a memória coletiva do racismo, a antecipação da punição, a consciência de que o presente escolar é também herdeiro de um passado que os excluiu. Não reconhecer

essa tensão temporal como dimensão do aprendizado é uma forma de apagar a história.

Patricia Hill Collins (2019) contribui com o conceito de matriz de dominação para mostrar como raça, gênero e classe se intersectam na produção de formas específicas de opressão afetiva. As políticas socioemocionais, quando ignoram essas interseções, tendem a produzir um sujeito emocional abstrato neutro, universal que na prática corresponde ao sujeito branco, de classe média, cujas formas de expressão afetiva foram historicamente naturalizadas como padrão. Deivison Faustino (2023), em diálogo com Fanon, sublinha que a descolonização afetiva a recuperação da capacidade de sentir sem vergonha é processo coletivo que se constrói na práxis e no reconhecimento mútuo, e que as políticas institucionais raramente promovem.

5. NECROPOLÍTICA DAS EMOÇÕES: UMA PROPOSTA ANALÍTICA

Achille Mbembe (2018) definiu a necropolítica como o conjunto de arranjos de poder que distribuem de maneira racialmente diferenciada o direito de viver e de morrer não apenas no sentido físico, mas no sentido da produção de "mundos de morte", de existências que são sistematicamente negadas em sua plenitude. Em "Brutalismo" (MBEMBE, 2021), o autor aprofunda essa análise ao examinar como o poder contemporâneo opera pela extração de tempo, energia e afeto uma descrição que ressoa diretamente com as dinâmicas da escola de tempo integral.

A partir dessa gramática, este artigo propõe o conceito de necropolítica das emoções para designar o regime pelo qual determinadas formas de sentir são sistematicamente

deslegitimadas, punidas e apagadas nas instituições escolares, segundo uma distribuição racialmente diferenciada. A necropolítica das emoções não mata corpos no sentido literal embora as consequências da exclusão escolar sobre a saúde mental de estudantes negros sejam documentadas e graves, mas produz mortes simbólicas: apaga formas de existir, silencia modos de expressar, condena ao não-reconhecimento afetivo.

O conceito articula quatro dimensões analíticas. A primeira é a dimensão histórica: a necropolítica das emoções tem raízes na longa duração do racismo brasileiro, desde a escravidão até a escola republicana. A segunda é a dimensão institucional: ela opera por meio de protocolos, regimentos e práticas pedagógicas que codificam racialmente as expectativas afetivas. A terceira é a dimensão micro-prática: ela se atualiza nas interações cotidianas, nas micro punições e nas microviolências que Ratusniak (2016) e Schilling (2014) descrevem. A quarta é a dimensão subjetiva: ela produz, nos estudantes negros, experiências de não-pertença, de vergonha e de silenciamento que Kilomba (2019) analisou com precisão ao examinar o racismo cotidiano como série de "cenas" que se repetem e se acumulam.

Rodrigues (2021) adverte, com razão, contra usos apressados do conceito de necropolítica que apaguem as nuances institucionais e as práticas de resistência. Essa advertência é incorporada a esta proposta: a necropolítica das emoções não descreve uma dominação total e sem brechas. Ela coexiste com o que Certeau (2007) chamaria de "táticas" dos sujeitos subalternos as invenções afetivas e linguísticas com que estudantes negros resistem, negociam e criam, no interior da própria instituição que os silencia. Nilma Lino Gomes (2017) demonstrou que o movimento negro

educador construiu saberes precisamente nessas brechas, transformando a luta por reconhecimento em prática pedagógica. bell hooks (2013) chamou de "ensinando a transgredir" exatamente essa capacidade de transformar o espaço da exclusão em espaço de resistência criativa.

A decolonialidade, como propõe Walsh (2009) e como Ballestrin (2013) sistematizou no contexto latino-americano, oferece o horizonte epistemológico a partir do qual esse conceito se consolida: não basta denunciar o regime emocional racializado é necessário construir, em seu lugar, formas outras de reconhecimento afetivo, ancoradas nos saberes e nas práticas das próprias comunidades negras. Rufino (2019), ao propor a pedagogia das encruzilhadas, aponta precisamente nessa direção: a encruzilhada não é apenas o lugar do encontro de contrários, mas o espaço de criação de possibilidades que nenhuma das tradições em tensão, sozinha, seria capaz de produzir.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo percorreu, em quatro movimentos, a história do regime emocional racializado que a escola brasileira construiu desde o pós-abolição até as políticas socioemocionais contemporâneas. Demonstrou que o que hoje se nomeia como "competência socioemocional" não emerge do vazio: é herdeiro de uma longa tradição de gestão racialmente seletiva dos afetos, que a escola republicana institucionalizou e que as reformas educacionais contemporâneas não conseguiram ou não quiseram romper.

O conceito de necropolítica das emoções proposto aqui não é uma condenação da escola como instituição irrecuperável. É, antes, um

instrumento analítico que permite nomear com precisão o problema condição para que ele seja enfrentado. Como ensina Thompson (1981), a história se faz também pela agência dos sujeitos, e os estudantes negros não são apenas vítimas de um regime emocional opressor: são sujeitos históricos que resistem, criam e transformam, nas brechas da instituição, formas outras de existir afetivamente.

A perspectiva historiográfica adotada neste artigo que articula a longa duração braudeliana com a microanálise de Revel, a semântica temporal de Koselleck com a experiência dos sujeitos de Thompson permite compreender que a racialização das emoções na escola brasileira não é um problema de hoje, mas uma herança que precisa ser nomeada historicamente para que possa ser efetivamente contestada. Nenhuma política socioemocional que ignore essa herança estará à altura do desafio que ela representa.

Como horizonte, este artigo aponta para a necessidade de políticas educacionais que reconheçam explicitamente a dimensão racial da gestão emocional na escola; que tomem os saberes e as práticas afetivas das comunidades negras como referências legítimas, e não como desvios a corrigir; e que compreendam a justiça emocional antirracista não como complemento, mas como condição de qualquer projeto educacional que se pretenda democrático.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AHMED, Sara. *The cultural politics of emotion*. 2. ed. Edinburgh: Edinburgh University Press, 2014.

AUGÉ, Marc. *Não-lugares: introdução a uma antropologia da supermodernidade*. Campinas: Papirus, 1994.

- BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. *Revista Brasileira de Ciência Política*, Brasília, n. 11, p. 89–117, maio/ago. 2013.
- BRAUDEL, Fernand. História e Ciências Sociais: a longa duração. *Revista de História*, São Paulo, v. 30, n. 62, p. 261–294, 1965.
- BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2018.
- BURKE, Peter (org.). A escrita da história: novas perspectivas. São Paulo: Editora da Unesp, 1992.
- CARNEIRO, Sueli. Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil. São Paulo: Selo Negro, 2023.
- CERTEAU, Michel de. A escrita da história. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.
- COLLINS, Patricia Hill. Pensamento feminista negro: conhecimento, consciência e a política do empoderamento. São Paulo: Boitempo, 2019.
- FANON, Frantz. Pele negra, máscaras brancas. Tradução de Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008.
- FAUSTINO, Deivison Mendes. Frantz Fanon: um revolucionário particularmente perigoso. São Paulo: Crocodilo, 2023.
- GOMES, Nilma Lino. O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis: Vozes, 2017.

GONZALEZ, Lélia. Por um feminismo afro-latino-americano: ensaios, intervenções e diálogos. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

HARTOG, François. Regimes de historicidade: presentismo e experiências do tempo. São Paulo: Autêntica, 2013.

HOBBSBAWM, Eric. Sobre história. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

HOOKS, bell. Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

HOOKS, bell. Ensinando comunidade: uma pedagogia da esperança. São Paulo: Elefante, 2017.

KILOMBA, Grada. Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

KOSELLECK, Reinhart. Futuro passado: contribuição à semântica dos tempos históricos. Rio de Janeiro: Contraponto; PUC-Rio, 2006.

MARTINEZ, Silvia; PACÍFICO, Tânia Mara. A escola como não-lugar: subjetividade, território e pertencimento. Educação & Sociedade, Campinas, 2020.

MBEMBE, Achille. Necropolítica: biopoder, soberania, estado de exceção, política da morte. São Paulo: n-1 edições, 2018.

MBEMBE, Achille. Brutalismo. São Paulo: n-1 edições, 2021.

MIGNOLO, Walter. Histórias locais/projetos globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar. Belo Horizonte: Editora

UFMG, 2003.

RATUSNIAK, Celi. Micropunições e microviolências nas relações escolares. Curitiba: UFPR, 2016.

REVEL, Jacques (org.). Jogos de escala: a experiência da microanálise. Rio de Janeiro: FGV, 1998.

RODRIGUES, Eduardo de Oliveira. Necropolítica: uma pequena ressalva crítica à luz das lógicas do "arrego". Dilemas, Rio de Janeiro, v. 14, n. 1, p. 189–218, 2021.

RUFINO, Luiz. Pedagogia das encruzilhadas. Rio de Janeiro: Mórula, 2019.

SCHILLING, Flávia. Violência nas escolas, direitos, emoções: complexidades. In: SCHILLING, Flávia (org.). Direitos humanos e educação: outras palavras, outras práticas. São Paulo: Cortez, 2014.

TADEU, Tomaz (org.). Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação. Petrópolis: Vozes, 1995.

THOMPSON, Edward P. A miséria da teoria ou um planetário de erros: uma crítica ao pensamento de Althusser. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

WALSH, Catherine. Interculturalidad, Estado, Sociedad: luchas (de)coloniales de nuestra época. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar; Abya-Yala, 2009.

¹ Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD)
CIDADE/ESTADO, PAÍS: Rosana/SP, Brasil Lattes:
<https://lattes.cnpq.br/2812843458226681>. ORCID:
<https://orcid.org/0009-0000-6044-3100>. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)

² Mestrado em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ, Especialização em Arte educação pela Universidade Cândido Mendes - UCAM, Licenciada em Pedagogia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ, cursando Especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional na Faculdade São Judas Tadeu. Diretora de Ensino do campus São João de Meriti do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro - IFRJ. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9029116103282606>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8784-8204>

³ Mestrado em Letras (PPGLETRAS/UFT), membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Atendimento Educacional Especializado (GEPAAEE/UFMA), Licenciado em Letras / Libras (UFPI), Especialista em Educação Especial, Inclusão e Libras (Faculdade Dom Bosco), Pós-graduação em Tradução e Interpretação de Libras (Faculdade Dom Bosco) e em Educação em Direitos Humanos (UFMA). Professor Intérprete de Libras (SEDUC-MA) São Luís-Ma. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7200944670050361> ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2158-8600>

⁴ Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD)
CIDADE/ESTADO, PAÍS: Campo Grande/MS, Brasil. Lattes:
<http://lattes.cnpq.br/4321634641591863>. ORCID:

<https://orcid.org/0009-0000-9730-725X> E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)

⁵ Mestre em Educação , Culturas e Identidades - Pela Universidade Federal Rural de Pernambuco- UFRPE Recife , Pernambuco, Brasil .

Pedagogo pela faculdade Metropolitana da Grande Recife, Especialista em Inteligência emocional. Atua como Professor de Educação Sócioemocional e Atendimento Educacional Especializado. Lattes: <https://lattes.cnpq.br/2418634542398654>. ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-4864-7641>. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)

⁶ Psicóloga -Unibra. Lattes: <https://cnpq.br/9596396174676789>. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)

⁷ Especialista em direito trabalhista e previdenciário- Uniamerica. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1263672634170622>. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)

⁸ Unibra - Centro Universitário Brasileiro CIDADE/ESTADO, PAÍS: Jaboatão dos Guararapes, Pernambuco, Brasil. Lattes: <https://lattes.cnpq.br/5902462344418264>. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)