

NENHUMA ESCOLA É NEUTRA: EDUCAÇÃO COMO POLÍTICA, INSTITUIÇÃO DE PODER E AS ESTRATÉGIAS DOS SUJEITOS

NO SCHOOL IS NEUTRAL: EDUCATION AS POLITICS, AN INSTITUTION OF
POWER, AND THE STRATEGIES OF SUBJECTS

Ciências Humanas • 23/05/2026

REGISTRO DOI: [10.70773/revistatopicos/779414634](https://doi.org/10.70773/revistatopicos/779414634)

Merielle Camilo¹

Belmiro Marcos Beloni²

RESUMO

Este artigo analisa a escola como instituição de poder, demonstrando que nenhuma prática educativa é neutra ou apolítica. Partindo da tradição crítica inaugurada por Paulo Freire, ampliada pelas contribuições de Pierre Bourdieu, Antonio Gramsci e bell hooks, argumenta-se que a escola tradicional reproduz e legitima relações de dominação racista, capacitista e LGBTQIA+fóbica, mesmo quando não as nomeia explicitamente. Recorre-se ao conceito de longa duração de Fernand Braudel para evidenciar como tais estruturas se sedimentam no tempo histórico profundo, tornando-se quase invisíveis por sua naturalização. Por fim, à luz de Michel de Certeau, examina-se como os sujeitos subalternizados desenvolvem táticas cotidianas de resistência e sobrevivência dentro das instituições que os oprimem, recusando-se à passividade e reinventando espaços de agência. O artigo conclui que a transformação educacional exige, simultaneamente, o reconhecimento estrutural das violências escolares e o fortalecimento das práticas de subversão protagonizadas pelos próprios sujeitos.

Palavras-chave: Educação e poder; Escola e política; Racismo institucional; Capacitismo; LGBTQfobia escolar; Longa duração; Táticas de resistência; Paulo Freire; Fernand Braudel; Michel de Certeau.

ABSTRACT

This article analyzes school as an institution of power, arguing that no educational practice is neutral or apolitical. Drawing on the critical tradition inaugurated by Paulo Freire and extended by Pierre Bourdieu, Antonio Gramsci, and bell hooks, the article contends that traditional schooling reproduces and legitimizes racist, ableist, and homophobic/transphobic relations of domination, even when it does not name them explicitly. Fernand Braudel's concept of the longue

durée is employed to show how these structures sediment in deep historical time, becoming nearly invisible through naturalization. Finally, drawing on Michel de Certeau, the article examines how subalternized subjects develop everyday tactics of resistance and survival within the very institutions that oppress them. The article concludes that educational transformation requires both structural acknowledgment of school violence and the strengthening of subversive practices led by the subjects themselves.

Keywords: Education and power; School and politics; Institutional racism; Ableism; School LGBTphobia; Longue durée; Tactics of resistance; Paulo Freire; Fernand Braudel; Michel de Certeau.

1. INTRODUÇÃO

Existe uma crença amplamente difundida, sobretudo nos discursos oficiais e nas propagandas institucionais, de que a escola é um lugar neutro. Nessa visão, a instituição escolar seria um espaço de transmissão imparcial do conhecimento, um ambiente equidistante dos conflitos políticos, ideológicos e culturais que atravessam a sociedade. Bastaria entrar pela porta da escola para que os sujeitos, crianças, adolescentes, jovens e adultos, fossem recebidos em igualdade de condições, como se as marcas do mundo lá fora fossem suspensas por um dispositivo mágico chamado educação.

Este artigo parte da recusa radical dessa ilusão. Argumentamos, com base em uma tradição crítica consolidada, que nenhuma escola é neutra. Toda prática educativa é política. Toda escolha curricular carrega uma visão de mundo. Todo silêncio pedagógico é uma forma de fala. Toda ausência de determinados corpos, histórias e saberes nos materiais didáticos comunica uma mensagem

inequívoca sobre quais vidas importam e quais são invisíveis ou indesejáveis.

O problema é que a escola tradicional raramente se denomina racista, capacitista ou homofóbica. Não há, na maioria dos regimentos escolares, cláusulas que explicitem o desprezo por determinados corpos ou identidades. Ao contrário: os documentos institucionais tendem a proclamar valores como igualdade, respeito e inclusão. O que este artigo pretende demonstrar é que a violência institucional opera precisamente nessa fratura entre o discurso e a prática, entre o que se diz e o que se faz ou, mais frequentemente, o que não se faz.

Para dar conta dessa análise, mobilizamos um conjunto diversificado de referenciais teóricos. Paulo Freire (1987, 1992, 1996) oferece a base para compreender a educação como ato político e a escola como lugar de reprodução ou de libertação. Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron (1975) contribuem com o conceito de violência simbólica e a teoria da reprodução cultural. Antonio Gramsci (2004) ilumina o papel da escola na construção e manutenção da hegemonia. bell hooks (2013, 2019) radicaliza essa perspectiva a partir das intersecções entre raça, gênero e classe na experiência educativa.

Fernand Braudel (1992) é convocado para uma contribuição metodológica e historiográfica fundamental: o conceito de longa duração. Para além dos eventos e das conjunturas, há estruturas que persistem por séculos e condicionam profundamente o presente. A escola brasileira, como demonstraremos, carrega em sua arquitetura, em seus currículos, em seus rituais e em seus silêncios as marcas da colonialidade, do patriarcado e do racismo estrutural —

heranças de longa duração que não se dissolvem por decreto ou por discurso.

Por fim, Michel de Certeau (1994) nos oferece uma perspectiva que recusa o fatalismo: mesmo dentro de instituições opressoras, os sujeitos subalternizados desenvolvem táticas cotidianas de resistência, subversão e reinvenção. A escola é também um território de luta, e os que nela sofrem violência não são apenas vítimas passivas são também agentes que inventam, resistem e transformam.

O artigo está organizado em cinco seções principais, além desta introdução e das considerações finais. Na segunda seção, discutimos a escola como instituição política, articulando Freire, Bourdieu e Gramsci. Na terceira, aplicamos o conceito de longa duração de Braudel à análise das estruturas escolares. Na quarta seção, examinamos as formas concretas de racismo, capacitismo e LGBTfobia no cotidiano escolar. Na quinta seção, exploramos as táticas de resistência a partir de Certeau. A sexta seção propõe um horizonte de transformação institucional.

2. A ESCOLA COMO INSTITUIÇÃO POLÍTICA

A modernidade ocidental construiu a escola pública como um de seus projetos mais ambiciosos. A promessa iluminista era clara: por meio da educação universal, seria possível superar a ignorância, a superstição e a desigualdade, conduzindo a humanidade ao progresso e à emancipação. Essa narrativa fundante ainda orienta grande parte do imaginário social sobre a escola e é precisamente por isso que ela precisa ser interrogada com rigor crítico.

O que a crítica educacional progressista demonstrou, ao longo do século XX, é que a escola não é apenas uma instituição de transmissão de conhecimento, mas também e talvez fundamentalmente um aparelho de reprodução das relações sociais de produção. Ela seleciona, hierarquiza, legitima e descarta. Ela distribui de maneira desigual não apenas o acesso ao saber, mas o próprio reconhecimento da humanidade dos sujeitos que a frequentam.

2.1. Educação Bancária e a Pedagogia do Oprimido

Nenhuma formulação foi mais influente para nomear a dimensão política da educação do que a crítica de Paulo Freire à educação bancária. Em *Pedagogia do Oprimido*, publicado em 1968, Freire descreve um modelo de ensino no qual o educador é o sujeito ativo, depositante de um saber que é considerado verdadeiro, universal e incontestável, enquanto o educando é reduzido a objeto passivo, recipiente vazio à espera de preenchimento.

"Em lugar de comunicar-se, o educador faz comunicados e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção 'bancária' da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los." (FREIRE, 1987, p. 33)

O que Freire identifica nessa concepção não é uma questão meramente pedagógica ou metodológica, mas uma opção política

radical. A educação bancária serve aos opressores porque domestica, imobiliza e despolitiza os oprimidos. Ela os ensina a aceitar o mundo tal como está, a repetir sem questionar, a obedecer sem compreender. Mais do que isso: ela os ensina a se perceber como incapazes, como deficitários, como dependentes da tutela daqueles que detêm o saber legítimo.

Em contraposição, Freire propõe a pedagogia do oprimido como um projeto radicalmente diferente: uma educação que parte da realidade concreta dos educandos, que problematiza o mundo, que os reconhece como sujeitos de conhecimento e não apenas como objetos de instrução. A pedagogia libertadora não é neutra porque nenhuma pedagogia pode sê-lo. Ela toma partido: o partido dos que sofrem, dos que são silenciados, dos que são excluídos.

Essa dimensão explicitamente política da proposta freiriana foi e segue sendo alvo de resistências ferozes. Os que acusam Freire de 'ideologizar' a educação revelam, involuntariamente, sua própria posição: a defesa da escola 'neutra' é ela mesma uma posição ideológica, que serve para ocultar e naturalizar as relações de poder existentes. Como afirmaria o próprio Freire em *Pedagogia da Autonomia*: 'Não há prática educativa que não seja política. Dizer que a prática educativa é neutra é uma ingenuidade ou é cinismo.' (FREIRE, 1996, p. 98).

2.2. Violência Simbólica e Reprodução Cultural

A contribuição de Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron em *A Reprodução* (1975) oferece outra perspectiva igualmente poderosa para compreender o papel político da escola. O conceito central de violência simbólica designa a imposição de um arbitrário cultural

isto é, de uma cultura particular, de uma classe particular como se fosse a cultura universal, legítima, natural.

A escola, nessa análise, não é um aparelho neutro de transmissão do saber. Ela é o principal mecanismo de legitimação e reprodução do capital cultural das classes dominantes. Ao valorizar determinados saberes, linguagens, estéticas e comportamentos precisamente os das classes médias e altas e ao desqualificar outros como 'incultos', 'vulgares' ou 'inadequados', a escola converte desigualdades sociais em desigualdades naturais, transformando privilégios de classe em mérito individual.

"Todo sistema de ensino institucional deve as características específicas de sua estrutura e de seu funcionamento ao fato de que lhe é necessário produzir e reproduzir, pelos meios próprios da instituição, as condições institucionais cuja existência e persistência [...] são necessárias tanto ao exercício de sua função própria de inculcação quanto à realização de sua função de reprodução de um arbitrário cultural." (BOURDIEU; PASSERON, 1975, p. 68)

O mecanismo é especialmente perverso porque opera de maneira dissimulada. A violência simbólica não precisa de coerção física porque é exercida com a cumplicidade daqueles que a sofrem. Os estudantes de classes populares, ao chegarem à escola e deparar-se com uma cultura que não reconhecem como sua, tendem a interpretar esse estranhamento não como injustiça estrutural, mas como inadequação pessoal. O fracasso escolar torna-se, assim,

aparentemente natural, merecido, explicável pela falta de esforço ou de inteligência e não pela estrutura que os excluiu antes mesmo de avaliá-los.

A violência simbólica se aplica, com igual ou maior intensidade, às dimensões racial, de gênero e de capacidade. A cultura escolar dominante não é apenas de classe: é branca, cisgênera, heterossexual, cristã e capaz-normativa. Aqueles cujos corpos, identidades e experiências escapam a esse padrão são submetidos a uma forma cotidiana e insidiosa de violência que raramente é reconhecida como tal precisamente porque foi naturalizada.

2.3. Hegemonia, Intelectuais Orgânicos e o Papel da Escola

Antonio Gramsci, escrevendo nos cadernos do cárcere na Itália fascista dos anos 1930, desenvolveu uma das análises mais sofisticadas do papel político das instituições culturais e educativas. O conceito de hegemonia designa a forma pela qual uma classe social exerce dominação não apenas pela coerção, mas pelo consentimento pela capacidade de fazer com que sua visão de mundo seja aceita como o sentido comum, como o natural, como o único possível.

A escola, para Gramsci, ocupa um lugar central na construção e manutenção da hegemonia. É por meio dela que se forjam os 'intelectuais' no sentido amplo que Gramsci confere ao termo, como aqueles que exercem funções de organização social e cultural que vão sustentar ou contestar a ordem estabelecida. Todo grupo social que aspira à hegemonia precisa, portanto, disputar o campo da educação.

*"A escola é o instrumento para elaborar os intelectuais de vários níveis. A complexidade da função intelectual nos vários Estados pode ser objetivamente medida pela quantidade das escolas especializadas e pela sua hierarquização: quanto mais extensa for a 'área' escolar e quanto mais numerosos forem os 'graus' 'verticais' do ensino, tão mais complexo será o mundo cultural, a civilização, de um determinado Estado."
(GRAMSCI, 2004, p. 19)*

A perspectiva gramsciana é especialmente relevante porque recusa tanto o determinismo mecanicista quanto o voluntarismo ingênuo. A escola é, sim, um aparelho de reprodução hegemônica mas é também um campo de disputas, de contradições, de possibilidades. Os grupos subalternos podem e devem disputar a escola, produzir seus próprios intelectuais orgânicos, reinventar os currículos e as práticas pedagógicas a partir de suas experiências e de seus projetos históricos.

Essa tensão entre a escola como aparelho de dominação e a escola como campo de luta atravessa toda a tradição da pedagogia crítica e serve como fio condutor deste artigo. Reconhecer a escola como instituição de poder não é uma razão para o niilismo ou para a recusa da educação: é, ao contrário, o ponto de partida para transformá-la.

3. A LONGA DURAÇÃO DAS ESTRUTURAS ESCOLARES

Um dos equívocos mais comuns nos debates sobre educação é analisar as escolas como se fossem instituições do presente criaturas de políticas recentes, de gestões atuais, de escolhas contemporâneas. Essa perspectiva, embora compreensível, perde de vista algo fundamental: a escola é também o produto de processos históricos que se estendem por séculos, e que continuam operando no presente de maneiras que muitas vezes passam despercebidas precisamente por sua longevidade.

É aqui que a contribuição do historiador Fernand Braudel torna-se indispensável. Braudel revolucionou a historiografia ao propor uma análise do tempo histórico em múltiplas durações, recusando o predomínio do evento e da narrativa política de curto prazo em favor da investigação das estruturas de longa duração que condicionam, em profundidade, as possibilidades históricas de cada época.

3.1. Braudel e os Tempos Históricos

Em sua obra monumental sobre o Mediterrâneo, e depois nas reflexões metodológicas reunidas em *Escritos sobre a História* (1992), Braudel propõe uma distinção entre três temporalidades históricas: o tempo curto dos eventos, o tempo médio das conjunturas e o tempo longo das estruturas. É neste último que reside sua maior originalidade.

"Por estrutura, os observadores do social entendem uma organização, uma coerência, umas relações suficientemente fixas entre realidades e massas sociais. Para nós, historiadores, uma estrutura é evidentemente um agrupamento, uma arquitetura, porém mais ainda uma realidade que o tempo utiliza mal e veicula muito longamente. Certas estruturas, por viverem muito tempo, tornam-se elementos estáveis de uma infinidade de gerações." (BRAUDEL, 1992, p. 45)

O tempo longo das estruturas é o tempo da geografia, do clima, dos sistemas mentais, das permanências civilizacionais. É o tempo em que as transformações são quase imperceptíveis para quem as vive e é exatamente essa imperceptibilidade que as torna tão poderosas. As estruturas da longa duração são como o oceano profundo: na superfície, as ondas dos eventos se sucedem velozmente; nas profundezas, correntes imensas e lentas determinam a direção de tudo.

Aplicar essa perspectiva à análise da escola significa perguntar: quais são as estruturas de longa duração que atravessam a instituição escolar e condicionam suas práticas no presente? A resposta, como veremos, é perturbadora: o racismo, o patriarcado, a colonialidade do saber e o capacitismo não são 'distorções' recentes do projeto educativo são, em grande medida, elementos constitutivos de sua arquitetura histórica.

3.2. A Escola Colonial e Suas Permanências

A escola brasileira nasceu marcada pelo signo da colonialidade. Desde a catequese jesuítica do século XVI, passando pelas reformas pombalinas do século XVIII, pela escola do Império e pela escola republicana do início do século XX, a instituição escolar no Brasil esteve profundamente comprometida com um projeto civilizatório eurocentrado, que tinha como pressuposto a inferioridade das populações indígenas e africanas e a necessidade de sua 'elevação' aos padrões da cultura ocidental cristã.

Quijano (2005) e Mignolo (2003), entre outros pensadores decoloniais, demonstraram como a colonialidade do poder a matriz de dominação instaurada com a conquista das Américas não terminou com o fim do colonialismo formal. Ela se reproduziu e se adaptou nas instituições da modernidade, incluindo, de maneira destacada, a escola. A colonialidade do saber a hierarquização dos conhecimentos que coloca o saber científico ocidental no topo e desqualifica os saberes indígenas, africanos e populares como 'folclore', 'crença' ou 'superstição' é uma das expressões mais persistentes dessa herança.

A escola que apagou as línguas indígenas, que omitiu a história africana e afro-brasileira, que tratou a diversidade cultural como desvio a ser corrigido, não estava apenas fazendo escolhas curriculares. Estava reproduzindo uma estrutura de dominação que tem séculos de profundidade histórica. E é essa profundidade que explica por que as reformas de currículo, os projetos de inclusão e as políticas de equidade encontram tanta resistência: elas não estão disputando apenas conteúdos ou metodologias, mas estruturas de longa duração que se tornaram quase naturais para a instituição e para os sujeitos que nela trabalham.

A aprovação da Lei 10.639/2003, que tornou obrigatório o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira nas escolas públicas e privadas do Brasil, é um exemplo eloquente dessa tensão entre a mudança legal e a resistência estrutural. Mais de vinte anos após sua aprovação, a lei segue sendo desrespeitada na maioria das escolas — não necessariamente por má-fé consciente dos professores, mas porque as estruturas de longa duração não se alteram por decreto. Elas exigem um trabalho persistente, sistemático e profundamente político de desconstrução e reconstrução.

3.3. Estruturas Invisíveis, Violências Naturalizadas

Uma das consequências mais graves da longa duração das estruturas escolares opressivas é precisamente sua invisibilidade. O que existe há séculos tende a ser percebido como natural, como evidente, como dado. A violência que se repete com suficiente regularidade deixa de ser reconhecida como violência e passa a ser vista como norma, como ordem, como o modo 'correto' de fazer as coisas.

É assim que a exclusão dos saberes não-ocidentais do currículo passa a parecer óbvia ('é claro que ensinamos matemática e gramática, não feitiçaria'). É assim que a ausência de representações de famílias homoafetivas nos livros didáticos parece natural ('é assim que sempre foi'). É assim que a escola especial segregada para estudantes com deficiência parece uma solução razoável ('cada um no seu lugar'). Em todos esses casos, a naturalização oculta a escolha política que está em operação.

Elias Canetti, em sua análise do poder e da multidão, observou que o poder precisa se apresentar como inevitável para se perpetuar.

Poderíamos acrescentar que a escola, como instituição de poder, opera de maneira análoga: ela apresenta suas escolhas como necessidades, suas preferências como universais, suas exclusões como critérios. O crítico que questiona é acusado de politizar o que deveria ser técnico, de ideologizar o que deveria ser neutro.

A perspectiva da longa duração nos permite, portanto, fazer uma dupla operação analítica: por um lado, revelar a profundidade histórica das estruturas opressivas da escola, desmontando sua pretensa naturalidade; por outro, alertar para a dificuldade e a complexidade das transformações necessárias. Mudar a escola não é apenas mudar o currículo ou contratar professores mais sensibilizados. É enfrentar séculos de sedimentação institucional, interrogar os fundamentos, e ter a paciência histórica de quem sabe que as mudanças estruturais levam tempo mas também a urgência ética de quem sabe que as vidas que sofrem essa violência não podem esperar.

4. ESCOLA RACISTA, CAPACITISTA E LGBTFÓBICA: SILÊNCIOS QUE FALAM

Chegamos ao ponto mais concreto de nossa análise: as formas específicas pelas quais a escola tradicional exerce, no cotidiano, sua função de reprodução das violências sociais. Insistimos: a escola que analisamos não se apresenta como racista, capacitista ou homofóbica. Ela não tem esses termos em seu regimento. Seus professores, na grande maioria, rejeitariam com indignação ser chamados de racistas ou homofóbicos. E, no entanto, as violências acontecem — e acontecem de maneira sistemática, não como excedentes ou distorções, mas como expressões da estrutura.

É essa a dimensão mais importante a compreender: o racismo, o capacitismo e a LGBTfobia institucionais não dependem de intenções individuais maliciosas. Eles operam nas estruturas, nos silêncios, nas ausências, nos protocolos, nas expectativas. Uma escola pode não ter um único professor deliberadamente racista e ainda assim produzir, sistematicamente, experiências de exclusão, humilhação e fracasso para seus estudantes negros. O racismo estrutural dispensa o racista.

4.1. Racismo Institucional no Cotidiano Escolar

O conceito de racismo institucional desenvolvido pelo movimento pelos direitos civis norte-americano nos anos 1960, especialmente pelos Black Panthers Stokely Carmichael e Charles Hamilton (1967), e amplamente elaborado desde então designa o conjunto de políticas, práticas e normas institucionais que produzem desvantagens sistemáticas para grupos racializados, independentemente das intenções individuais dos agentes.

Na escola brasileira, o racismo institucional se manifesta em múltiplas dimensões. A primeira e talvez mais evidente é o currículo: a história da África e das Américas pré-coloniais é sistematicamente omitida ou reduzida a clichês; a filosofia africana e afro-diaspórica é invisibilizada; a literatura afro-brasileira é marginalizada em relação ao cânone branco europeu. Estudantes negros passam anos, às vezes toda a sua escolaridade, sem jamais ver sua história, sua cultura e sua contribuição intelectual reconhecidas como parte do patrimônio universal da humanidade.

A segunda dimensão é a das expectativas diferenciadas. Pesquisas sobre interação em sala de aula demonstram consistentemente que

professores tendem a ter expectativas mais baixas em relação ao desempenho de estudantes negros, a interagir menos com eles, a elogiá-los menos e a discipliná-los mais (NOGUERA, 2003; GOMES, 2005). Essas expectativas diferenciadas funcionam como profecias autorrealizáveis: o estudante que é tratado como menos capaz tende, ao longo do tempo, a incorporar essa percepção e a performar de acordo com ela.

A terceira dimensão é a da disciplina racializada. Estudantes negros são desproporcionalmente alvo de punições disciplinares, de encaminhamentos para salas de recursos, de suspensões e expulsões. O mesmo comportamento que, num estudante branco, é interpretado como 'energia excessiva' ou 'dificuldade de concentração', num estudante negro tende a ser lido como 'agressividade', 'indisciplina' ou 'transtorno de conduta'. Esse fenômeno, amplamente documentado nos Estados Unidos como 'school-to-prison pipeline', encontra seus análogos no contexto brasileiro.

A quarta dimensão é a da branquitude estética e simbólica. Os materiais didáticos, os murais das escolas, os personagens das histórias contadas em sala de aula, os modelos de beleza explícita ou implicitamente celebrados — tudo isso constitui um ambiente simbólico que comunica, cotidianamente, a quem aquele espaço pertence. Quando uma criança negra não vê nenhum rosto semelhante ao seu nos livros que usa, nenhum herói ou heroína que compartilhe sua história, nenhum professor que compartilhe sua cor ela recebe uma mensagem silenciosa mas devastadora sobre seu valor e seu lugar.

bell hooks (2019), escrevendo sobre sua própria experiência como estudante negra no sul segregacionista dos Estados Unidos, e depois como professora universitária, descreve com precisão o que a escola branca faz com os estudantes negros: ela os ensina a se ver a partir do olhar branco, a adotar os valores e os padrões da cultura dominante como seus, a trair sua própria experiência para conquistar reconhecimento institucional. A escola pode formar estudantes negros excelentes nos termos do sistema ao custo de uma alienação profunda de suas próprias raízes.

Nilma Lino Gomes (2005, 2017), por sua vez, destaca a dimensão corporal dessa violência. O cabelo crespo, a pele escura, os traços afro tudo isso é alvo de uma disciplina estética que opera na escola de maneira intensa: os comentários sobre o cabelo 'difícil', as piadas sobre a cor da pele, a exigência de 'alisar' não apenas os cabelos, mas as subjetividades. O corpo negro é um território em que a escola exercita seu poder de normalização de maneiras que deixam marcas profundas e duradouras.

Importante sublinhar que o racismo escolar no Brasil tem uma especificidade histórica fundamental: ele opera num contexto marcado pela ideologia da democracia racial a crença largamente difundida de que o Brasil seria uma nação sem racismo, ou com um racismo 'suave' e 'cordial', fruto de uma mestiçagem harmoniosa. Essa ideologia funciona como um anestésico poderoso que dificulta o reconhecimento e o enfrentamento do racismo, inclusive no interior da escola. O professor que nunca se percebeu como racista e que vive num país que se imagina não-racista terá enorme dificuldade em reconhecer as microagressões que produz cotidianamente.

4.2. Capacitismo e o Mito da Normalidade

O capacitismo discriminação e preconceito contra pessoas com deficiência, baseada na crença de que existe um modo de ser e funcionar humano que é 'normal', 'correto' e 'desejável', e que os demais modos são inferiores, patológicos ou lamentáveis é uma das violências menos reconhecidas no ambiente escolar. Isso em parte porque o campo da educação especial tem uma longa história de boas intenções que acabam por reforçar as mesmas estruturas de exclusão que pretende combater.

A história da educação de pessoas com deficiência no Brasil é uma história de segregação institucionalizada. Durante séculos, as pessoas com deficiência foram excluídas das escolas comuns e relegadas a instituições especializadas — quando recebiam alguma educação formal, o que frequentemente não acontecia. A lógica subjacente era clara: a escola 'normal' era para os 'normais'; os 'anormais' deveriam estar separados, protegidos, tratados, curados ou simplesmente invisibilizados.

A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006), ratificada pelo Brasil como emenda constitucional em 2008, e a Lei Brasileira de Inclusão (Lei 13.146/2015) representaram uma ruptura legal importante com essa tradição segregacionista. A escola inclusiva tornou-se um imperativo jurídico. No entanto, como já observamos com relação à Lei 10.639, a mudança legal não equivale à transformação estrutural.

O que frequentemente se observa nas escolas que tentam 'incluir' estudantes com deficiência é uma inclusão precária, que coloca esses estudantes fisicamente dentro da escola sem garantir-lhes

participação plena e significativa no processo educativo. O estudante cego que não tem material em braille, o estudante surdo que não tem intérprete de Libras, o estudante com mobilidade reduzida que não consegue acessar os banheiros todos eles estão 'incluídos' no papel, mas excluídos na prática. Essa 'inclusão excludente', como a denomina Mazzotta (2011), é uma forma particularmente cruel de violência institucional.

Mas o capacitismo escolar vai além das questões de acessibilidade física e de recursos pedagógicos. Ele opera também, e talvez mais profundamente, no plano das expectativas, das representações e dos vínculos afetivos. O estudante com deficiência intelectual que é tratado com superproteção condescendente, que nunca é desafiado, que é infantilizado independentemente de sua idade, que tem seu potencial sistematicamente subestimado esse estudante sofre um tipo de violência que é mais difícil de nomear, mas não menos real.

Rosângela Machado (2009) e Adriana Rios Martins (2012) destacam como a formação de professores no Brasil preparou gerações de educadores para trabalhar com o estudante 'ideal' aquele que aprende de determinada maneira, no ritmo esperado, com o corpo 'correto', com as capacidades cognitivas e sensoriais pressupostas. Quando esse estudante ideal não aparece e ele frequentemente não aparece, porque não existe os professores se sentem despreparados, frustrados, e frequentemente atribuem o problema ao estudante e não ao sistema.

O conceito de neurodiversidade, desenvolvido pela comunidade autista e amplamente adotado em outros contextos de deficiência, oferece uma perspectiva radicalmente diferente: a diversidade de

modos de ser e funcionar humanos não é um problema a ser corrigido, mas uma realidade a ser acolhida e valorizada. Uma escola que parte dessa perspectiva não pergunta 'como fazer esse estudante se adaptar à nossa norma', mas 'como transformar nossa prática para que esse estudante possa participar plenamente'. Essa inversão é profundamente política e é por isso que encontra tanta resistência.

O modelo social da deficiência, desenvolvido pelos estudos sobre deficiência (disability studies) desde os anos 1970, constitui a base teórica mais robusta para essa inversão. Ao distinguir entre a limitação funcional (a condição do corpo) e a deficiência (a exclusão produzida por uma sociedade organizada em torno de uma norma de capacidade), esse modelo desloca o problema do indivíduo para as estruturas sociais. A escola capacitista não é um problema de estudantes deficientes: é um problema de uma instituição que se recusa a reconhecer a diversidade como constitutiva da condição humana.

4.3. Lgbtfobia, Silêncio e Violência Simbólica

Se o racismo e o capacitismo institucionais na escola já recebem atenção insuficiente no debate educacional brasileiro, a LGBTfobia escolar é ainda mais sistematicamente silenciada. Parte desse silêncio é o próprio problema: a escola tradicional trata a heterossexualidade e a cisgeneridade como normas invisíveis, como o 'padrão' a partir do qual tudo o mais é definido como desvio, como problema, como exceção que não merece espaço no currículo.

Judith Butler (2003), em Problemas de Gênero, demonstrou como a heteronormatividade o regime que institui a heterossexualidade

como norma universal e natural funciona como uma matriz que regula e hierarquiza as identidades de gênero e as práticas sexuais. A escola é um dos aparelhos mais eficientes de produção e reprodução dessa matriz. Ela o faz não apenas por meio do que ensina explicitamente, mas, sobretudo, por meio do que silencia, do que exclui, do que torna impensável.

Os dados sobre violência contra jovens LGBTQIA+ no ambiente escolar são devastadores. Pesquisa do IBGE realizada em 2019 identificou que estudantes LGBTQIA+ têm taxas significativamente mais altas de evasão escolar, de sofrimento psíquico e de experiências de bullying e violência física. No Brasil, o ambiente escolar é frequentemente descrito por jovens LGBTQIA+ como hostil, ameaçador e excludente um lugar onde sua existência é tolerada apenas na medida em que permanecem invisíveis.

Essa invisibilidade forçada é, ela mesma, uma forma de violência. A criança ou adolescente que nunca vê sua família representada nos livros didáticos, que nunca ouve sua identidade mencionada em sala de aula senão como patologia ou perversão, que aprende desde cedo que seu amor é inominável e sua identidade é vergonhosa essa criança ou adolescente não está sendo simplesmente ignorada. Está sendo ativamente desnaturalizada, desumanizada, ensinada a se perceber como aberração.

A resistência ao que seus opositores chamam depreciativamente de 'ideologia de gênero' na escola é reveladora. Ao recusar qualquer discussão sobre diversidade sexual e de gênero, ao tratar como propaganda qualquer representação de famílias homoafetivas ou de pessoas trans nos materiais didáticos, essa resistência expõe de maneira inequívoca o caráter político da suposta neutralidade. A

escola que se recusa a falar sobre gênero e sexualidade não está sendo neutra está reforçando a heteronormatividade e a cisgeneridade como únicas possibilidades legítimas de existência.

Macedo (2017) e Louro (2014) demonstram como o currículo escolar é atravessado por tecnologias de gênero e de sexualidade que operam de maneira muito mais sutil do que um código explícito de conduta. A separação de meninos e meninas em filas, nas aulas de educação física, nos banheiros; os exemplos utilizados em matemática e ciências; os personagens das histórias de literatura; as expectativas diferenciadas de comportamento tudo isso constitui um currículo oculto que produz e reproduz normas de gênero e sexualidade de maneira contínua e eficaz.

A situação de estudantes trans é particularmente reveladora da violência estrutural da escola. O simples uso do nome social garantido por resolução do Conselho Nacional de Educação e por legislações estaduais em vários estados é objeto de resistência sistemática em muitas escolas. Professores que se recusam a usar o nome social de estudantes trans, que os encaminham para banheiros incompatíveis com sua identidade de gênero, que comentam sua aparência ou sua expressão de gênero de maneira constrangedora são frequentemente percebidos como apenas 'seguindo as normas' ou 'expressando suas convicções'. O que se invisibiliza, nesse enquadramento, é que suas práticas constituem violência institucional com efeitos mensuráveis na saúde mental e na trajetória escolar de seus estudantes.

5. OS SUJEITOS E SUAS ESTRATÉGIAS: DE CERTEAU NA ESCOLA

Uma análise que se limitasse a descrever as estruturas de dominação escolar correria o risco de produzir uma imagem de total passividade dos sujeitos subalternizados uma visão que, além de ser empiricamente falsa, seria politicamente paralisante. A realidade é mais complexa e mais esperançosa do que isso.

Os sujeitos que sofrem violência nas escolas estudantes negros, pessoas com deficiência, jovens LGBTQIA+, estudantes de classes populares não são apenas vítimas passivas das estruturas de dominação. Eles também resistem, inventam, subvertem, criam brechas, constroem solidariedades, reinventam identidades. Para compreender essa dimensão da vida escolar, a obra de Michel de Certeau especialmente *A Invenção do Cotidiano* (1994) oferece instrumentos analíticos preciosos.

5.1. Estratégias e Táticas: Uma Distinção Necessária

Certeau propõe uma distinção fundamental entre estratégias e táticas como duas formas opostas de operar no espaço social. As estratégias são o domínio dos que têm poder: elas pressupõem um lugar próprio, um território a partir do qual é possível planejar, acumular, calcular, controlar. As instituições o Estado, a empresa, a escola, a Igreja operam por estratégias.

"Chamo de estratégia o cálculo (ou a manipulação) das relações de forças que se torna possível a partir do momento em que um sujeito de querer e poder (uma empresa, um exército, uma cidade, uma instituição científica) pode ser isolado. A estratégia postula um lugar suscetível de ser circunscrito como algo próprio e ser a base de onde se podem gerir as relações com uma exterioridade de alvos ou ameaças." (CERTEAU, 1994, p. 46)

As táticas, por sua vez, são o domínio dos que não têm lugar próprio, dos que operam no território do outro, dos que não têm poder de calcular e planejar a longa distância. A tática é a arte do fraco: ela é oportunista, astuta, fragmentária. Ela aproveita as brechas, os momentos, as distâncias sem ter onde se fixar.

"A tática não tem por lugar senão o do outro. E por isso deve jogar com o terreno que lhe é imposto tal como o organiza a lei de uma força estranha. Não tem meios para se manter em si mesma, à distância, numa posição recuada, de previsão e de convocação própria: a tática é movimento 'dentro do campo de visão do inimigo', como dizia Von Bülow, e no espaço por ele controlado." (CERTEAU, 1994, p. 46-47)

Aplicada à escola, essa distinção nos permite enxergar uma dimensão que as análises puramente estruturais frequentemente

negligenciam: o cotidiano escolar não é apenas o espaço de reprodução das relações de dominação, mas também o espaço de sua contestação permanente, ainda que fragmentada e nem sempre vitoriosa. Os sujeitos subalternizados não aceitam passivamente o lugar que o sistema lhes atribui eles o negociam, o subvertem, o reinventam.

5.2. Táticas Cotidianas de Resistência Escolar

As táticas de resistência no cotidiano escolar assumem formas muito diversas, que vão da resistência aberta e visível às formas mais sutis e silenciosas de subversão. James Scott (1990), em sua análise das formas cotidianas de resistência dos subalternos, mostrou como os dominados desenvolvem o que chamou de 'infrapolitics' uma política subterrânea, que opera nas sombras, nos bastidores, nos espaços de invisibilidade.

No contexto escolar, as táticas de resistência incluem: a recusa silenciosa o estudante que não participa de atividades que considera humilhantes ou que contradizem sua identidade; a reapropriação criativa a releitura subversiva dos conteúdos curriculares, a introdução de referências culturais próprias nos trabalhos escolares; a solidariedade horizontal as redes de apoio mútuo entre estudantes que compartilham identidades ou experiências marginalizadas; a evasão estratégica o abandono temporário da escola para preservar a saúde mental ou a dignidade.

Estudantes negros que insistem em usar o cabelo natural, desafiando as pressões estéticas da escola branca, estão exercendo uma tática. Estudantes com deficiência que recusam o papel de objeto de compaixão e exigem ser tratados como sujeitos de direitos

estão exercendo uma tática. Jovens LGBTQIA+ que formam grupos de apoio mútuo, que decoram seus cadernos com símbolos de orgulho, que constroem redes de afeto e reconhecimento dentro de um ambiente hostil estão exercendo táticas.

É importante sublinhar que essas táticas não equivalem à transformação das estruturas. Elas permitem a sobrevivência, a resistência, a manutenção da dignidade e da identidade dentro de um sistema que as ameaça, mas não necessariamente o transformam. A tática não substitui a estratégia: a transformação das estruturas requer a construção de poder coletivo, de movimentos organizados, de políticas públicas, de disputas institucionais. Certeau não propõe a tática como solução para a dominação, mas como o modo de vida possível para os que não têm o poder das estratégias.

Reconhecer o valor das táticas de resistência é, portanto, uma operação dupla: de um lado, reconhecer a agência e a dignidade dos sujeitos subalternizados, recusando a imagem do oprimido como pura vítima passiva; de outro, não romantizar a resistência a ponto de eximir as estruturas de sua responsabilidade ou de substituir a luta por transformação real pela celebração da sobrevivência criativa.

5.3. Pedagogias da Resistência e Educação Libertadora

A perspectiva de Certeau encontra ressonâncias importantes com o que bell hooks chamou de 'educação como prática de liberdade'. Em *Ensinando a Transgredir* (2013), hooks descreve sua experiência de transitar entre a escola negra segregacionista, que reconhecia e celebrava a humanidade dos estudantes negros, e a escola integrada, que era formalmente igualitária mas culturalmente branca e alienant.

A pedagogia engajada que hooks propõe parte precisamente da experiência dos sujeitos de seus sofrimentos, de suas resistências, de seus saberes próprios como material fundamental do processo educativo. Não se trata de ignorar o conhecimento acumulado pela tradição ocidental, mas de recusá-lo como único conhecimento válido, de colocá-lo em diálogo com outras tradições e outras experiências.

"A sala de aula, com toda a sua limitação, permanece um lugar de possibilidade. Nessa sala de aula é que temos a possibilidade de trabalhar pela liberdade, de perguntar: 'A que devemos prestar atenção? Como desnaturalizamos o domínio e assim criamos espaços para estabelecer comunidade?'" (HOOKS, 2013, p. 273)

As pedagogias da resistência das quais a pedagogia freiriana é a expressão mais influente, mas que incluem também as pedagogias culturalmente relevantes (LADSON-BILLINGS, 1995), as pedagogias decoloniais (WALSH, 2013), as pedagogias queer (LOURO, 2014) e as pedagogias da deficiência (SKLIAR, 2003) compartilham um conjunto de princípios comuns: o reconhecimento da experiência dos sujeitos como ponto de partida legítimo do conhecimento; a problematização das relações de poder que atravessam o currículo e a prática pedagógica; o compromisso com a transformação social como horizonte da educação.

Essas pedagogias não são apenas propostas teóricas: elas se realizam, cotidianamente, no trabalho de professores e professoras que escolhem fazer diferente, que constroem nas brechas do

sistema espaços de reconhecimento, de dignidade e de pertencimento para os estudantes que o sistema exclui. Esses professores e professoras são, eles mesmos, praticantes de táticas e ao mesmo tempo construtores de estratégias, na medida em que se organizam em redes, em movimentos, em projetos coletivos de transformação educacional.

6. POR UMA ESCOLA QUE SE NOMEIE E SE TRANSFORME

Ao longo das seções anteriores, demonstramos que a escola não é neutra que ela é uma instituição de poder que reproduz, no cotidiano de suas práticas, as violências estruturais da sociedade em que existe. Demonstramos também que essas estruturas têm profundidade histórica de longa duração, que não se dissolvem por decreto, e que os sujeitos que sofrem essas violências desenvolvem táticas de resistência que merecem reconhecimento. A questão que se coloca agora é: o que fazer com esse diagnóstico?

A primeira exigência é a da nomeação. Uma escola que não se nomeia que não reconhece explicitamente as violências que produz e as estruturas de poder que as sustentam não pode transformar-se. O passo anterior à mudança é sempre o reconhecimento: reconhecer que a ausência de estudantes negros nas posições de prestígio e liderança dentro da escola não é acidente; que o fracasso escolar desproporcional de estudantes com deficiência não é resultado de suas limitações individuais; que o sofrimento de jovens LGBTQIA+ não é efeito colateral indesejado de uma prática pedagógica bem-intencionada.

Nomear as violências é um ato político. É por isso que ele encontra resistência. Quando uma escola, em seu projeto político-

pedagógico, explicita seu compromisso antirracista, anticapacitista e de respeito à diversidade sexual e de gênero ela não está 'ideologizando' a educação. Ela está sendo honesta sobre uma dimensão que sempre esteve lá, até então encoberta sob o manto da neutralidade.

A segunda exigência é a do currículo crítico. Um currículo que inclui a história e a cultura africana e afro-brasileira não está 'cedendo a pressões identitárias' está corrigindo uma distorção histórica. Um currículo que apresenta pessoas com deficiência como sujeitos de direitos e produtores de conhecimento não está fazendo assistencialismo está reconhecendo uma realidade. Um currículo que inclui discussão sobre diversidade de gênero e sexualidade não está 'perturbando as crianças' está preparando todos os estudantes para viver em uma sociedade plural.

A terceira exigência é a da formação docente. Não se pode esperar que professores enfrentem estruturas de dominação para as quais não foram formados a reconhecer. A formação inicial e continuada de professores precisa incorporar, de maneira séria e sistemática, as discussões sobre racismo, capacitismo, gênero e sexualidade não como tópicos opcionais ou palestras esporádicas, mas como dimensões constitutivas de qualquer prática pedagógica comprometida com a dignidade de todos os estudantes.

A quarta exigência é a da gestão democrática e participativa. As decisões sobre o cotidiano escolar o currículo, as normas de disciplina, os rituais e celebrações, os materiais didáticos precisam ser tomadas com a participação efetiva de estudantes, famílias e comunidade, especialmente daqueles que historicamente foram excluídos dessas decisões. Uma escola que inclui os pais e mães

LGBTQIA+ no conselho escolar, que conta com a participação de estudantes com deficiência no grêmio, que ouve os representantes da comunidade negra na construção de seu projeto pedagógico essa escola está construindo, na prática, uma alternativa às estruturas de exclusão.

A quinta exigência, finalmente, é a da memória e da accountability. A escola que faz seu diagnóstico honesto e estabelece compromissos de transformação precisa também de mecanismos para avaliar seu próprio avanço e para responsabilizar-se pelo que não mudou. Isso requer dados desagregados por raça, gênero, deficiência e outros marcadores de identidade que permitam ver o que os números agregados escondem. Requer também a criação de espaços seguros para que estudantes, famílias e professores possam relatar violências e discriminações sem medo de represálias.

Não há garantia de que essa transformação seja fácil, rápida ou linear. As estruturas de longa duração são resistentes. Os interesses criados são poderosos. As resistências que vêm tanto de dentro quanto de fora das escolas são reais. Mas a história também mostra que as estruturas não são imutáveis: elas se transformam, quando pressionadas por movimentos sociais, por políticas públicas, por práticas pedagógicas insurgentes e por sujeitos que se recusam a aceitar como natural o que é, na verdade, uma escolha política que pode ser feita de outra forma.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo partiu de uma afirmação simples e radical: nenhuma escola é neutra. Ao longo de suas seções, procurou demonstrar essa afirmação a partir de diferentes ângulos teórico, histórico, empírico e

propositivo. A escola é uma instituição de poder que toma partido, mesmo quando proclama imparcialidade. E o partido que ela toma, na maioria das vezes, é o da ordem estabelecida, das hierarquias existentes, das exclusões naturalizadas.

Freire nos ensinou que a educação pode ser uma prática de domesticação ou de liberdade mas que nunca é indiferente a essa escolha. Bourdieu nos mostrou como a escola reproduz a violência simbólica das classes dominantes sob o manto da meritocracia. Gramsci nos alertou para o papel da escola na construção e manutenção da hegemonia e para a possibilidade de disputá-la. bell hooks nos mostrou que a sala de aula pode ser um lugar de encontro, de reconhecimento e de libertação se os professores tiverem coragem de transgredir as fronteiras que o sistema estabelece.

Braudel nos deu a perspectiva temporal necessária para não subestimar a profundidade do problema nem a dificuldade da transformação. As estruturas escolares que reproduzem o racismo, o capacitismo e a LGBTfobia têm séculos de história e resistem com toda a força dessa profundidade. Não se trata de obstáculos que uma boa vontade pedagógica possa remover da noite para o dia.

Certeau, por sua vez, nos deu o instrumento para não desembocar no desespero: mesmo dentro de instituições que os oprimem, os sujeitos subalternizados desenvolvem táticas de resistência, de reinvenção, de sobrevivência com dignidade. Essas táticas são o germe de práticas transformadoras e merecem ser reconhecidas, valorizadas e potencializadas, sem que essa valorização sirva de álibi para a manutenção das estruturas que as tornam necessárias.

A conclusão que emerge desse conjunto de análises é que a transformação educacional exige, simultaneamente, duas coisas aparentemente contraditórias: honestidade e esperança. Honestidade para reconhecer sem eufemismos as violências que a escola produz e as estruturas que as sustentam. Esperança não a esperança ingênua e passiva, mas a esperança como virtude ativa, como postura militante de que a escola pode ser diferente, de que as estruturas podem ser transformadas, de que os sujeitos que hoje sofrem exclusão podem, amanhã, encontrar no espaço escolar um lugar de pertencimento, de reconhecimento e de construção coletiva do conhecimento.

Como diria Paulo Freire, a esperança é uma exigência ontológica do ser humano. Mas a esperança desarmada da denúncia e do diagnóstico é ilusão. A esperança que nos move é aquela que nasce do reconhecimento lúcido da realidade e que se recusa, diante dessa realidade, a se resignar. Nenhuma escola é neutra. E é exatamente por isso que vale a pena lutar por uma escola que escolha, conscientemente e corajosamente, o partido da humanidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

BRAUDEL, Fernand. Escritos sobre a História. São Paulo: Perspectiva, 1992.

BRASIL. Lei n.º 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei n.º 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'. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2003.

BRASIL. Lei n.º 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF, 2015.

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

CARMICHAEL, Stokely; HAMILTON, Charles V. Black Power: the politics of liberation in America. New York: Vintage Books, 1967.

CERTEAU, Michel de. A Invenção do Cotidiano: artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 1994.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: BRASIL. Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal n.º 10.639/03. Brasília: MEC/SECAD, 2005. p. 39-62.

- GOMES, Nilma Lino. O Movimento Negro Educador: saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis: Vozes, 2017.
- GRAMSCI, Antonio. Cadernos do Cárcere. Volume 2: Os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.
- HOOKS, bell. Ensinando a Transgredir: a educação como prática da liberdade. São Paulo: Martins Fontes, 2013.
- HOOKS, bell. Olhares Negros: raça e representação. São Paulo: Elefante, 2019.
- IBGE. Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar (PeNSE) 2019. Rio de Janeiro: IBGE, 2019.
- LADSON-BILLINGS, Gloria. Toward a theory of culturally relevant pedagogy. American Educational Research Journal, v. 32, n. 3, p. 465-491, 1995.
- LOURO, Guacira Lopes. O Currículo e as Diferenças Sexuais e de Gênero. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). O Currículo nos Limiares do Contemporâneo. 4. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2014.
- MACEDO, Elizabeth. As demandas conservadoras do Movimento Escola Sem Partido e a base nacional curricular comum. Educação & Sociedade, Campinas, v. 38, n. 139, p. 507-524, 2017.
- MARTINS, Adriana Rios. O professor e o aluno com deficiência. São Paulo: Paulus, 2012.

MAZZOTTA, Marcos José Silveira. Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MIGNOLO, Walter. Histórias Locais/Projetos Globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

NOGUERA, Pedro. City Schools and the American Dream: reclaiming the promise of public education. New York: Teachers College Press, 2003.

ONU. Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Nova York: ONU, 2006.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (org.). A Colonialidade do Saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 107-130.

SCOTT, James C. Domination and the Arts of Resistance: hidden transcripts. New Haven: Yale University Press, 1990.

SKLIAR, Carlos. A Educação e a Pergunta pelos Outros: diferença, alteridade, diversidade e os outros 'outros'. Ponto de Vista, Florianópolis, n. 5, p. 37-49, 2003.

WALSH, Catherine. Lo pedagógico y lo decolonial: entretejiendo caminos. In: WALSH, C. (ed.). Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Quito: Abya Yala, 2013. p. 23-68.

¹ Doutora em Ensino de Ciência e Tecnologia pela UTFPR. Mestra em Bioenergia (UNICENTRO). Especialista em Formação de professores para a docência no ensino Superior (UNICENTRO). Licenciada em Ciências Biológicas e Filosofia pela UNICENTRO. Professora de Filosofia da Rede Estadual do Paraná. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#). Lattes: <https://lattes.cnpq.br/5601217466293145>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8606-9548>

² Doutor em Ensino de Ciência e Tecnologia pela UTFPR. Mestre em Geografia pela UNICENTRO. Licenciado em Pedagogia pela UNICENTRO. Técnico em Assuntos Educacionais da UTFPR e Professor Pedagogo da Rede Estadual do Paraná. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5690687055535873>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7120-8798>