

Os encontros que nos (des)fazem: direitos humanos e medo na escola

Marlia Ferreira Ribeiro¹, Josy Gomes da Silva²

Resumo

Objetivou-se, com este escrito, demonstrar que a superação do medo na escola é condição essencial para efetivar direitos humanos, e que esse processo exige uma recriação das relações a partir do reconhecimento do outro e de suas diferenças. Este artigo é resultado da experiência das autoras com textos lidos, pensados e discutidos nas disciplinas do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí, no primeiro período letivo de 2024. Essa experiência levou-as a pensar a escola em uma relação entre política, educação, direitos humanos e medo. Metodologicamente, o texto fundamenta-se nas contribuições de Jorge Larrosa para a compreensão da modalidade textual adotada. A discussão teórica apoia-se, ainda, em autores como Marilena Chauí, Francis Musa Boakari, Achille Mbembe e Sueli Carneiro. As aproximações teóricas realizadas e a perspectiva metodológica empregada conduzem para uma reflexão sem considerações finais estanques, mas apontando caminhos para outras proposições serem delineadas, sobretudo, a partir de uma lente coletiva e humana, ou seja, a filosofia Ubuntu. Afinal, nós somos porque vocês também são!

Palavras-chave

Escola. Direitos Humanos. Medo.

¹ Mestra em Educação pela Universidade Federal do Piauí, Brasil. E-mail: marliamestranda@gmail.com.

² Mestra em Educação pela Universidade Federal do Piauí, Brasil. E-mail: josyuema@gmail.com.

The encounters that (un)make us: human rights and fear in school

Marlia Ferreira Ribeiro¹, Josy Gomes da Silva²

Abstract

This paper aimed to demonstrate that overcoming fear in school is an essential condition for the realization of human rights and that this process requires the re-creation of relationships through the recognition of others and their differences. This article is the result of the authors' experience with texts read, reflected upon, and discussed in courses offered by the Graduate Program in Education at the Federal University of Piauí during the first academic semester of 2024. This experience led the authors to reflect on the school as a space where politics, education, human rights, and fear intersect. Methodologically, the text is grounded in Jorge Larrosa's contributions to understanding the textual modality adopted. The theoretical discussion also draws on the work of Marilena Chauí, Francis Musa Boakari, Achille Mbembe, and Sueli Carneiro. The theoretical dialogues established and the methodological perspective employed lead to a reflection that does not offer fixed concluding remarks but instead points to paths for further propositions, particularly through a collective and human lens, that is, the philosophy of Ubuntu. After all, we are because you are too!

Keywords

School. Human rights. Fear.

¹ Master's degree in Education, Federal University of Piauí, State of Piauí, Brazil. Email: marliamestranda@gmail.com.

² Master's degree in Education, Federal University of Piauí, State of Piauí, Brazil. Email: josyuema@gmail.com.

Os encontros

Na reta final de nossa caminhada no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Universidade Federal do Piauí (UFPI), fomos instigadas pelas leituras e pelos debates de alguns textos estudados nas diversas disciplinas cursadas. Compreendendo ser por meio do que lemos, estudamos, refletimos e internalizamos que nos formamos professoras, propusemo-nos a produzir este estudo na modalidade ensaio.

Nossa aproximação com a temática do medo e dos direitos humanos nasce de uma escuta sensível às questões que nos mobilizam em nossas pesquisas, e que, em diferentes medidas, tocaram nossas próprias trajetórias acadêmicas. A pesquisa de mestrado de Josy busca compreender os processos de acolhimento de jovens transvestigêneres no ensino superior, identificando como esse território é permeado por tensões e resistências (Silva, 2026). Já a pesquisa de mestrado de Marlia busca conhecer os medos que influenciam o modo de habitar das juventudes e suas resistências para conviver com esse medo (Ribeiro, 2026).

Quando pensamos nessas duas experiências, percebemos que há um entrelaçamento em nossos caminhos de pesquisa: o medo atua como um potente mecanismo de (des)encontro, que fragiliza a comunidade discente, em qualquer nível educacional, e impede a efetivação dos direitos humanos. É nesse ponto de junção, marcado por nossas práticas e inquietações, que brota a reflexão que apresentamos aqui.

A reflexão de Chauí (1989) acerca dos direitos humanos e do medo é o ponto inicial para compreender como o temor social e institucionalizado opera no silenciamento das subjetividades e na fragmentação da ação política. No contexto educativo, esse medo se manifesta, muitas vezes, quando a instituição escolar se fecha em si mesma, tornando-se uma prisão que repete saberes esvaziados de sua força criadora e mobilizadora. Assim, esse cenário tende a naturalizar preconceitos e a promover o apagamento de identidades que divergem da norma instituída.

Essa discussão possibilita diálogo com a afrodescendência (Boakari, 2022), compreendida como um processo de afirmação identitária e um compromisso ético-político com a ancestralidade africana que desafia o silenciamento colonial, e com o devir-negro (Mbembe, 2018), que aponta para a universalização da condição de subalternidade e exclusão historicamente imposta aos corpos negros, mas que também convoca à invenção de um novo humanismo contra as opressões históricas.

Essas perspectivas são fundamentais ao exigir que a escola confronte a hegemonia branca e unilateral que historicamente marginaliza os saberes e as histórias de grupos

subalternizados. Assim, pensar a escola sob a ótica dos direitos humanos requer o cuidado de si, proposto por Carneiro (2023), como um articulador pedagógico fundamental para transformar o ensinar e o aprender em atos de resistência e afirmação da vida contra as opressões impostas pelo medo.

A partir dessa articulação teórica, pretendemos aprofundar a análise entre as contribuições de Chauí (1989), Boakari (2022), Mbembe (2018) e Carneiro (2023), consolidando uma conotação política para o modo de pensar a escola, articulando relações entre política, educação, direitos humanos e o medo. Nesse contexto, com base em Larrosa (2003, 2013), entendemos o ensaio como uma escrita que impulsiona a produção de conhecimento, as leituras e a formação continuada de professoras. Assim, utilizamos essa modalidade textual como método de escrita.

Nesse horizonte, o seguinte questionamento mostra-se pertinente: por que fazer uma conexão entre direitos humanos, medo, afrodescendência, cuidado de si e educação? Porque acreditamos que a violação dos direitos humanos na escola não é acidental, mas parte de uma intenção política. Ela produz o medo que mantém as hierarquias raciais e sociais. Ela atinge, de maneira sistemática, a população afrodessendente, cujo apagamento, como nos ensinam Boakari (2022) e Carneiro (2023), revela o mecanismo geral de desumanização que opera na escola, afetando não apenas essa população, mas tudo o que é considerado diferente, seja por sua raça, origem, cor, gênero e sexualidade, além de pessoas cujas características físicas e neurológicas estão fora do padrão esperado.

Diante disso, o cuidado de si e a filosofia Ubuntu não são soluções românticas, mas práticas políticas de resistência e de reconstrução de vínculos. Compreendemos o Ubuntu, tal como proposto por Boakari (2022), como a consolidação da cosmovisão africana sul do Saara em princípios filosóficos e éticos, em que a vida humana se define pelo viver com os mundos natural e sociocultural em harmonia, com a inclusão digna de todos, em um equilíbrio dinâmico e permanente. Nas palavras do autor: “O que significa dizer que: com você fico mais gente, porque sou eu, por causa de vocês, seres humanos; os outros seres e elementos inatos do mundo são todos, partes de mim, e eu sou parte deles em relações simbióticas permanentes” (Boakari, 2022, p. 26).

É essa ética relacional que nos conduz a escrever este texto: desfazer o medo na escola é condição para efetivar direitos humanos, e esse processo exige uma recriação das relações a partir do reconhecimento do outro e de suas diferenças.

Escrevendo afetos

Um ensaio... Como se propõe um ensaio? Sua escrita é igual à escrita do artigo? Lembramos de um texto de Larrosa (2003), *O ensaio e a escrita acadêmica*, no qual o autor esclarece algumas confusões acerca do ensaio e da escrita acadêmica. Ademais, ele sugere que toda professora deve ser uma ensaísta e reivindicar a língua literária e narrativa, que transmite experiência, conhecimento e aprendizagem (Larrosa, 2003). O ensaio permite esta escrita híbrida: uma linguagem diferente para falar sobre a educação, uma língua de cada um, singular, fugindo à linguagem dos especialistas. Uma linguagem abstrata e genérica.

No texto supracitado, Larrosa (2003) afirma que a ensaísta é aquela que reconhece a escrita e a leitura como locais de experiência, no movimento de aprender a ler cada vez que lê, e aprender a escrever cada vez que escreve. Enfatiza, ainda, que uma ensaísta parte de suas paixões. Quando ela lê, ela ri, ela se entedia, ela viaja com a leitura. Essas emoções levam-na por caminhos sinuosos e desvios, o que vem ao seu encontro. O autor considera a submissão à opinião como o fracasso do ensaio. Sobre o uso dos conceitos, ele explica: “O ensaísta, porém, não torna o conceito um fetiche, não define conceitos, mas vai precisando-os no texto à medida que os desdobra e os relaciona. Por isso, é tão importante que o ensaio assuma a forma de exposição” (Larrosa, 2003, p. 114).

Vivenciamos uma escrita como experiência, que trouxe as emoções vividas com os textos e suas discussões em sala de aula. Essas emoções fizeram cada um de nós, participantes, seguir caminhos diferentes e criar nossas próprias significações. Expomos essas impressões das leituras, fazendo pensar e, ao mesmo tempo, pensando acerca do que foi dito, inserindo no campo educativo, pois este tem a ver com falar, escutar, conversar, ler e escrever. A experiência consiste no que nos acontece e, por isso, o sujeito da experiência é um sofredor, receptivo, aceitante, submetido. Ele está aberto à sua própria transformação, e a experiência é uma paixão. Nessa perspectiva, ensaio e experiência são do campo das paixões (Larrosa, 2019). Parafraseando o autor, afirmamos que nossa escrita é um ensaio sobre nossa paixão pelas experiências nas disciplinas do PPGEd e nos estudos compartilhados.

A primeira ideia que tínhamos sobre os direitos humanos estava relacionada com o direito à vida, à liberdade, à segurança, e que, mesmo garantidos por lei, não são respeitados. Na realidade, são constantemente ignorados pelo próprio Estado e, individualmente, pelas pessoas no convívio social. Durante a leitura dos textos da disciplina “Tópicos Especiais”, outra dimensão da violação desses direitos tornou-se mais evidente: a de manutenção de poder, que, atualmente, configura-se pela manutenção do poder capitalista. No entanto, para pensar em

direitos humanos na escola e fazer uma conexão com o medo, faltava-nos algo.

Ao ler o texto de Chaui (1989), *Direitos humanos e medo*, começamos a pensar nessa conexão. A autora afirma que os direitos dos homens na sociedade moderna excluem a interferência de Deus e reconhece que, nas relações sociais e políticas, esses direitos são produzidos pela própria ação social dos homens (Chaui, 1989). Quando se retira a influência de Deus das relações, afasta-se a ideia de que os direitos subjetivos e objetivos são resultado de sua vontade. Dessa forma, reconhecemos que esses direitos são produzidos pela própria sociedade, que passa a declará-los.

A prática de declarar direitos significa, em primeiro lugar, que não é um fato óbvio para todos os homens que eles são portadores de direitos e, por outro lado, significa que não é um fato óbvio que tais direitos devam ser reconhecidos por todos. A declaração de direitos inscreve os direitos no social e no político, afirma sua origem social e política e se apresenta como objeto que pede o reconhecimento de todos, exigindo o consentimento social e político (Chaui, 1989, p. 20).

A autora argumenta que, durante os momentos de profunda transformação social, quando a sociedade se sente ameaçada, é quando os direitos são declarados (Chaui, 1989). Por esse motivo, pode-se dizer que existe uma relação entre os direitos humanos e a forma de poder, a definição de violência e o medo: “onde houver medo haverá injustiça, onde houver injustiça haverá ilegalidade, onde houver ilegalidade haverá tirania e onde houver tirania haverá o direito de resistência por parte dos cidadãos” (Chaui, 1989, p. 23).

Esses direitos declarados e seu reconhecimento têm relação com a violência, o poder e o medo, que se expandem por todas as esferas institucionais do país. Na escola não é diferente. Nesse espaço, acontecem as injustiças, a ilegalidade, a tirania, bem como a resistência. O texto de Boakari (2022), intitulado *Afrodescendência: educando e valorizando histórias para humanizar povos*, indica como se opera o racismo no Brasil, mostrando como propor uma discussão em torno da identidade afrodescendente ao superar ideologias discriminatórias impostas pelo colonizador branco.

O racismo consiste em uma forma de injustiça e tirania que marca nossa sociedade. Boakari (2022) afirma que, no Brasil, a aparência, especialmente a cor da pele, está diretamente relacionada à mobilidade social e ao acesso a privilégios. Nesse contexto, a desumanização emerge quando à população afrodescendente são negadas sua existência, sua história e sua origem, num movimento que opera, como veremos adiante, em articulação com o medo e com a violência institucionalizada.

Essa premissa racista, disseminada em diversas esferas institucionais do país, promove um apagamento sistêmico de identidades. Nesse cenário, a escola não deve ser compreendida como o ponto de origem desse processo, mas sim como instituição central onde tal apagamento frequentemente se consolida e se atualiza. Embora uma das premissas fundamentais da educação seja auxiliar crianças e jovens na construção de suas identidades, a instituição escolar falha recorrentemente. Ao abdicar desse papel transformador, a escola deixa de ser um espaço de pertencimento para tornar-se um local de alienação e reprodução de opressões vigentes.

Durkheim (1978) assevera que a educação é o meio pelo qual a sociedade constrói o cidadão, visando à manutenção do equilíbrio social. Isso nos faz pensar que manter um equilíbrio fora dos direitos humanos é manter as relações de poder que vigoram na sociedade. É, além disso, reproduzir na escola a falsa democracia racial reproduzida no sistema político, econômico e social brasileiro, negando cidadania, reconhecimento e proteção. Quando se expõe crianças e jovens afrodescendentes ao apagamento de sua identidade, não reconhecendo sua humanidade e o seu valor, nega-se a sua capacidade de pertencimento à escola.

Se o medo social analisado por Chaui (1989) possibilita injustiças, ilegalidade e tirania, Mbembe (2018) revela a sua face mais radical: a necropolítica, na qual o medo se torna autorização para matar. Ela é reconhecida como a soberania relacionada ao poder de ditar quem vive e quem morre, com o direito de matar, deixar viver, expor à morte, ignorar. Esse poder soberano do Estado mostra a sua face mais cruel de reproduzir o medo.

Na escola, a necropolítica opera por meio da violência estrutural imposta pelo Estado, que se demonstra na falta de investimentos em infraestrutura, nos baixos salários das professoras e técnicas, na insegurança da comunidade escolar, na discriminação de grupos por suas características de raça, gênero, classe social, identidade de gênero e deficiências. Opera, ainda, na disciplina, na vigilância, nas punições, na autonomia das estudantes, na permissão para a existência de escolas cívico-militares. Atualmente, um aspecto do controle de quem vive e morre na escola ocorre pela falta de apoio às jovens que, por estarem sujeitas a violências na escola e fora dela, sofrem com a depressão e a ansiedade. A escola não valoriza o bem-estar e a vida do corpo estudantil.

Chaui (1989) enfatiza que o caráter autoritário da sociedade brasileira cria uma divisão social do medo, principalmente entre as classes populares, que temem a violência arbitrária do Estado, a marginalização e uma desigualdade perpétua. A autora afirma que o medo é utilizado pelas classes dominantes para manter seus privilégios. Essa relação entre medo e direitos humanos dificulta a efetivação desses direitos, produzindo a desigualdade social. Retomamos um ponto importante no texto de Chaui (1989, p. 18), que se refere ao medo moderno:

O que muda com o advento da sociedade? Agora, porque o social, o político e a história são percebidos como obras dos próprios homens [...], ao lado do medo de Deus e do Diabo e do medo à Natureza, os homens passam a ter um medo fundamental: têm medo uns dos outros enquanto seres humanos. Onde as teorias políticas modernas do “homem lobo do homem” e da “guerra de todos contra todos”. O medo, que antes era teológico-político, torna-se medo sócio-político e medo do humano ou como dizia Riobaldo: “Tenho medo de homem humano”.

Nesse contexto, Carneiro (2023) pensa no biopoder como instrumentalizador do racismo. Segundo a autora, o “deixar viver e deixar morrer” (Carneiro, 2023, p. 62) legitima o racismo e permite ao Estado, por meio de suas ações, matar adolescentes e crianças pelo fato de serem negras, ou por omissão, negando o direito a uma escola inclusiva e de qualidade. A leitura do texto da autora, *Dispositivo de racialidade: a construção do outro como não ser como fundamento do ser* (Carneiro, 2023), nos conduz novamente a Boakari (2022), na perspectiva do conceito de afrodescendência como um modo universal de pensar nas pessoas que sofrem violências. Assim sendo, pensar a partir da afrodescendência configura pensar nas outras formas de discriminação na escola, por exemplo, pela classe social, origem, gênero, sexualidade, religião ou deficiências. Como esclarece Boakari (2022, p. 26), “[o]ptar pela afrodescendência implica na prontidão para problematizar as cosmovisões dos povos africanos, americano-indígenas, asiáticos e europeus, como também as implicações dessas diferentes visões de mundo”.

Essa perspectiva da desumanização de grupos sociais vulneráveis, os quais Chauí (1989) intitula de classe subalterna, é frequentemente encarada como perigosa e violenta, reforçando preconceitos e estereótipos que desumanizam os indivíduos. Ademais, isso é também refletido por Boakari (2022), ao enfatizar que, por meio dos estereótipos identitários criados pela sociedade, os sujeitos sociais com descendência africana são desqualificados. Pensar nesses estereótipos implica possibilitar a reflexão sobre outros estereótipos que marcam e desqualificam outros sujeitos sociais. Boakari (2022) alerta para a urgência de se rever comportamentos e descontextualizar nossa experiência social, de modo a promover uma reconstrução de nossas relações com o outro, como forma de combater o medo moderno.

Essa perspectiva de desumanização de grupos sociais transforma a escola em um território que promove encontros tristes e favorece a circulação de afetos como o medo. Esses encontros nos limitam e nos fecham para o mundo. Assim, fechar-nos para a escola nos afasta das interações sociais, do nosso aprendizado, do nosso crescimento intelectual e do nosso pertencimento social.

Carneiro (2023) trata as identidades negadas, por exemplo, o negar ao outro a capacidade de se tornar sujeito, como epistemicídio. Na educação, esse “outro”, que tem o conhecimento negado, tem também seus saberes considerados inapropriados para a escola. Essa negação afeta a construção da autoestima de jovens negras e/ou atípicas, bem como pessoas Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais/Travestis/Transgênero, *Queer*, Intersexo, Arromânticas/Assexuais/Agêneros, Pansexuais, Não binárias e demais orientações e identidades dissidentes (LGBTQIAPN+). Essa perspectiva de manter indivíduos subalternizados contribui para a manutenção de uma política de poder que beneficia o sistema, auxiliando na produção de mão de obra não especializada, que ocupará cargos considerados “menores” na sociedade e promoverá a manutenção do lucro de produção capitalista.

Negar direitos à classe subalterna é negar-lhe acesso à educação de qualidade, pela falta de recursos financeiros, pelo desencorajamento e pela evasão, quando se cria na escola um ambiente de discriminação, preconceito e desvalorização de sua cultura. Esses problemas revelam-se na ausência de infraestrutura adequada nas escolas públicas, que recebem poucos recursos e desvalorizam as profissionais da educação.

As considerações de Carneiro (2023) fizeram-nos refletir acerca da educação como espaço de negação, na medida em que a escola, ao se pautar por normas homogeneizadoras, deixa de reconhecer o diferente, que se apresenta na diversidade de raças, identidades de gênero, pessoas atípicas *etc.* Diante da ausência de recursos emocionais que apoiem seu pertencimento ao território da escola, muitas jovens aceitam e sujeitam-se a essas normas excludentes, na tentativa de adquirirem visibilidade e encaixarem-se nos padrões estabelecidos. A negação do sujeito é a omissão da história do povo negro, do povo indígena, das lutas dos sujeitos excluídos, que não estão presentes no interior da escola.

Superar essa lógica de negação implica incorporar à escola uma educação para os direitos humanos, criando espaços de discussão acerca do racismo, da identidade de gênero, da inclusão de pessoas atípicas *etc.* Significa, além disso, discutir e pensar na aceitação do outro não como uma extensão de nós mesmos, mas como um ser diverso.

Inserir, de forma transversal, a história e a cultura afro-brasileira e indígena no currículo da escola, abarcando todas as disciplinas, bem como problematizar os estereótipos, criticando sua existência e manutenção, constitui uma importante estratégia de resistência. Refletir sobre a quem esses estereótipos interessam, por que são produzidos e mantidos e quais relações de poder sustentam sua existência contribui para a construção de uma educação para os direitos humanos.

A reflexão sobre nosso contexto social, entremeada com os direitos humanos, é um caminho importante para o crescimento individual dos indivíduos, para sua autonomia. Assim, superar a negação é oferecer formação continuada às professoras sobre a diversidade, o racismo e o preconceito, de modo que sejam planejadas e implementadas práticas pedagógicas que não incentivem a manutenção de estereótipos sociais negativos.

Uma educação voltada aos direitos humanos nos remete à perspectiva de Mbembe (2018) acerca do devir-negro do mundo, conceito que sintetiza a história de luta do povo africano e dos afrodescendentes por sua liberdade e identidade. O autor compreende o devir-negro como um devir para todas aquelas que o sistema capitalista explora e expropria, reduzindo-as à condição de mercadoria. Nesse contexto, o devir-negro configura-se como necessário no processo de luta, consciência, resistência e criação de novas formas de viver, na diferenciação, sem a pretensão de universalizar.

O medo não consiste em um sentimento individual, mas em uma tecnologia de poder que opera socialmente e, por consequência, atravessa os muros da escola, onde esse medo provoca violações sistemáticas de direitos e aponta quem deve ser desumanizado: estudantes negras, pobres, atípicas, LGBTQIAPN+ *etc.*

Boakari (2022) ensina-nos que a afrodescendência não é apenas uma categoria identitária, mas uma lente analítica para compreendermos que a desumanização opera de forma sistêmica. Ao compreendermos que o racismo nega à criança e à juventude negra o reconhecimento de que são portadoras de direitos, então, compreenderemos também o mecanismo que nega direitos às pessoas desumanizadas na escola.

Pensar no cuidado de si a partir de Carneiro (2023), em meio a um contexto no qual o medo é política de controle e produz violações constantes dos direitos humanos, é refletir sobre esse cuidado como um ato de resistência e reexistência. Nesse processo, cuidar de si é se recusar a sentir medo, a ser reduzido à condição de mercadoria, a ser um estereótipo qualquer. É dizer para a escola: “Eu existo, eu sinto, minha vida importa”.

Por fim, retornamos ao texto de Boakari (2022) e encontramos uma perspectiva para pensar uma educação em direitos humanos, uma alternativa ao sistema social de exclusão que reverbera na escola. Essa perspectiva relaciona-se à filosofia africana Ubuntu, que nos possibilita um novo olhar sobre o outro, sobre nossas relações sociais. Ela nos mostra que, para nos reconhecermos como pessoas, precisamos de outros indivíduos, e “outros” aqui se expande para além do humano, para outros seres, para outros elementos do mundo.

Por fim, o respeito a todas promove uma humanização de todas nas suas relações de existência no mundo. A filosofia Ubuntu mostra-nos uma possibilidade de caminho para

desfazer a circulação dos afetos de medo na escola, trazendo novas possibilidades de convivência, pertencimento e valorização dos direitos humanos. Terminamos este texto como deve terminar um ensaio, isto é, sem a intenção de trazer uma resposta pronta, uma conclusão definitiva, mas oferecer uma abertura ao conhecimento, uma vez que nos provoque a seguir pensando, escrevendo e resistindo.

Referências

BOAKARI, F. M. **Afrodescendência**. Curitiba: Editorial Casa, 2022.

DURKHEIM, E. **Educação e sociologia**. 11. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

LARROSA, J. O ensaio e a escrita acadêmica. **Educação & Realidade**, [Porto Alegre], v. 28, n. 2, p. 101-115, jul./dez. 2003. Disponível em: <https://seer.ufgrs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/25643>. Acesso em: 10 jun. 2026.

LARROSA, J. **O professor ensaísta**. [Entrevista concedida a] Camila Ploennes. Educação. [S. l.], maio 2013. Disponível em: <https://revistaeducacao.com.br/2013/05/03/o-professor-ensaista/#:~:text=O%20professor%20Jorge%20Larrosa%20Bond%C3%ADa,e%20%C3%A0%20realidade%20da%20escola>. Acesso em: 3 ago. 2024.

LARROSA, J. **Tremores**: escritos sobre experiência. Tradução de Cristina Antunes, João Wanderley Geraldi. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

CARNEIRO, S. **Dispositivo de racialidade**: a construção do outro como não ser como fundamento do ser. 14. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2023.

CHAUI, M. S. **Direitos humanos e medo**. São Paulo: Brasiliense, 1989. Disponível em: <https://www.dhnet.org.br/direitos/textos/humanismo/chaui.html>. Acesso em: 10 jun. 2026.

MBEMBE, A. **Necropolítica**. São Paulo: N-1 edições, 2018.

RIBEIRO, M. F. **Juventudes pensadoras das máscaras dos medos**: “visitantes” na escola pública. 2026. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2026.

SILVA, J. G. **Quando nos rasgam, fazemos costuras**: jovens transvestigêneres pensadoras do acolhimento na Educação Superior. 2026. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2026.

Submetido em 22 de maio de 2026.

Aprovado em 8 de junho de 2026.