https://doi.org/10.62987/7xxpsx80

REVISTA CIENTÍFICA MULTIDISCIPLINAR NOVA TERRA

As diferenças que os planos de gestão escolar silenciam: um estudo em municípios de Pernambuco e São Paulo[1]

Edivânia da Silva
Universidade de Pernambuco (UPE). Licenciada em Pedagogia.
ORCID: https://orcid.org/0009-0005-3546-3640.
E-mail: edivania.silva2@upe.br.

Edigleison Manuel da Silva
Universidade de Pernambuco (UPE). Graduando em Licenciatura em Educação do Campo.
ORCID: https://orcid.org/0009-0006-8839-8974.
E-mail: edigleison.silva@upe.br.

Fernando Natan Bezerra Gois de Souza
Universidade de Pernambuco (UPE). Graduando em Licenciatura em Educação do Campo.
ORCID: https://orcid.org/0009-0002-4495-8416.
E-mail: fernando.bezerra@upe.br.

Alice Miriam Happ Botler
Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Professora Titular.
ORCID: https://orcid.org/0000-0001-5654-3248.
E-mail: alice.botler@ufpe.br.

José Almir do Nascimento
Universidade de Pernambuco (UPE). Livre-docente.
ORCID: https://orcid.org/0000-0003-4657-9815.
E-mail: almir.nascimento@upe.br.

Resumo: Este artigo analisa a gramática das diferenças nos planos de gestão escolar de três redes municipais de ensino, duas situadas em Pernambuco e uma em São Paulo. Compreende-se por gramática das diferenças o conjunto de categorias, silêncios, causalidades e dispositivos pelos quais os documentos tornam certos sujeitos e desigualdades legíveis para a decisão institucional. Trata-se de pesquisa documental, qualitativa e comparativa, vinculada a uma pesquisa-ação interinstitucional. O corpus reúne 63 planos, codificados e examinados mediante análise de conteúdo e busca lexical validada por leitura contextual. As categorias foram: direito à igualdade, direito à diferença, marcadores sociais das diferenças, gestão democrática e racismo religioso. Os resultados mostram que a deficiência alcança maior institucionalização, embora frequentemente submetida à lógica do atendimento individual; raça/cor, gênero, sexualidade e religião ocupam posição residual. Nenhum plano nomeia racismo

[1] Pesquisa financiada pelo CNPq, FACEPE e Programa de Fortalecimento Acadêmico da UPE.

religioso, laicidade ou religiões de matriz africana. Quando a religião aparece, prevalece a descrição de referências cristãs, sem tradução em protocolos de proteção da liberdade de crença e de não crença. Conclui-se que o silêncio documental não comprova ausência de práticas, mas restringe a capacidade pública de diagnosticar, prevenir, responsabilizar e avaliar. Uma gestão democrática orientada por direitos requer conectar diagnóstico, sujeitos afetados, barreiras, ação, responsáveis, prazos, recursos e indicadores.

Palavras-chave: Gestão escolar democrática. Direito à igualdade. Direito à diferença. Marcadores sociais das diferenças.

The differences silenced by school management plans: a study in municipalities of Pernambuco and São Paulo, Brazil

Abstract: This article analyzes the grammar of differences in school management plans from three municipal education systems, two located in Pernambuco and one in São Paulo, Brazil. The grammar of differences is understood as the set of categories, silences, causalities, and devices through which documents make certain subjects and inequalities legible for institutional decision-making. This is a documentary, qualitative, and comparative study linked to an inter-institutional action research project. The corpus comprises 63 plans, coded and examined through content analysis and lexical searches validated by contextual reading. The categories were: right to equality, right to difference, social markers of difference, democratic management, and religious racism. The results show that disability achieves greater institutionalization, although it is often subordinated to the logic of individual assistance, while race/color, gender, sexuality, and religion occupy a residual position. No plan mentions religious racism, secularism, or religions of African origin. When religion appears, Christian references predominate, without being translated into protocols to protect freedom of belief and non-belief. It is concluded that documentary silence does not prove the absence of practices, but it restricts the public capacity to diagnose, prevent, assign responsibility, and evaluate. Democratic management oriented by rights requires connecting diagnosis, affected subjects, barriers, actions, those responsible, deadlines, resources, and indicators.

Keywords: Democratic school management. Right to equality. Right to difference. Social markers of difference.

Las diferencias que silencian los planes de gestión escolar: un estudio en municipios de Pernambuco y São Paulo, Brasil

Resumen: Este artículo analiza la gramática de las diferencias en los planes de gestión escolar de tres redes municipales de enseñanza, dos situadas en Pernambuco y una en São Paulo, Brasil. Se entiende por gramática de las diferencias el conjunto de categorías, silencios, causalidades y dispositivos mediante los cuales los documentos hacen legibles determinados sujetos y desigualdades para la toma de decisiones institucionales. Se trata de una investigación documental, cualitativa y comparativa, vinculada a una investigación-acción interinstitucional. El corpus reúne 63 planes, codificados y

examinados mediante análisis de contenido y búsquedas léxicas validadas por una lectura contextual. Las categorías fueron: derecho a la igualdad, derecho a la diferencia, marcadores sociales de las diferencias, gestión democrática y racismo religioso. Los resultados muestran que la discapacidad alcanza una mayor institucionalización, aunque con frecuencia subordinada a la lógica de la atención individual; raza/color, género, sexualidad y religión ocupan una posición residual. Ningún plan menciona el racismo religioso, la laicidad ni las religiones de matriz africana. Cuando aparece la religión, predominan las referencias cristianas, sin que se traduzcan en protocolos de protección de la libertad de creencia y de no creencia. Se concluye que el silencio documental no demuestra la ausencia de prácticas, pero restringe la capacidad pública de diagnosticar, prevenir, responsabilizar y evaluar. Una gestión democrática orientada por derechos requiere articular diagnóstico, sujetos afectados, barreras, acciones, responsables, plazos, recursos e indicadores.

Palabras clave: Gestión escolar democrática. Derecho a la igualdad. Derecho a la diferencia. Marcadores sociales de las diferencias.

Introdução

Os dados mais recentes disponíveis mostram que o acesso à educação básica se aproximou da universalização, mas não se completou em todas as idades: em 2024, 99,5% das crianças e adolescentes de 6 a 14 anos frequentavam a escola, proporção que caía para 93,4% entre os jovens de 15 a 17 anos (IBGE, 2025a). A força desses percentuais não elimina as desigualdades de permanência, aprendizagem e participação. Ao contrário, desloca a questão do ingresso para as condições concretas em que sujeitos realizam o direito à educação. Raça, gênero, sexualidade, classe, geração, deficiência, religião e território participam da distribuição de expectativas, proteção, voz, recursos e oportunidades.

Nestes termos, a pergunta não é apenas se todos ingressam na escola, mas em que condições podem permanecer, aprender, participar e existir sem que suas diferenças sejam convertidas em inferioridade. Esse deslocamento impede que igualdade seja confundida com tratamento uniforme. Ora, o direito à educação possui uma dimensão comum – o acesso a conhecimentos, proteção e participação – e uma dimensão situada, porque sua efetividade depende do reconhecimento das barreiras enfrentadas por grupos concretos. Como argumenta Cury (2002), o direito à igualdade e o direito à diferença se exigem reciprocamente, pois a igualdade combate privilégios e discriminações, enquanto a diferença impede que a universalidade seja construída

à imagem do grupo social dominante.

No âmbito da gestão escolar, essa tensão se materializa no planejamento administrativo e pedagógico. Os planos de gestão não são simples registros técnicos, mas cartas de intenção nas quais se estabelecem parâmetros para uma escola justa. Ao selecionar problemas, estabelecer causalidades, definir públicos, distribuir responsabilidades e escolher indicadores, eles produzem uma leitura da escola existente e projetam a escola pretendida. Aquilo que é nomeado pode ingressar no circuito da decisão, do orçamento, do acompanhamento e da responsabilização pública. O que permanece sem nome tende a ser administrado como episódio isolado, comportamento individual ou questão inexistente.

O planejamento da gestão ganhou destaque com a Lei nº 14.113/2020, que vinculou a complementação do Valor Aluno Ano Resultado (VAAR), entre outras condicionalidades, ao provimento do cargo ou da função de gestor escolar por critérios técnicos de mérito e desempenho ou pela escolha realizada com a participação da comunidade escolar (Brasil, 2020). Nos municípios estudados nesta pesquisa, a seleção por critérios técnicos passou a incluir a elaboração de planos de gestão, convertendo-os em dispositivos relevantes de apresentação de diagnósticos e compromissos públicos.

O artigo resulta de um recorte de uma pesquisa-ação de âmbito interinstitucional, desenvolvida pela Universidade de Pernambuco (UPE) e pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) em três redes municipais, duas pernambucanas e uma paulista, cujo corpus reúne os planos de gestão produzidos para compor a inscrição no processo seletivo destes gestores. Esse levantamento compôs a primeira etapa da coleta de dados, cujos artefatos foram problematizados e refeitos por meio de formação continuada para equipes escolares e de oficinas de trabalho realizadas em cada unidade educacional.

Nesse recorte, nosso objetivo é analisar a gramática das diferenças nos planos de gestão escolar em Pernambuco e São Paulo. Entendemos “gramática das diferenças” como a designação das ações, explícitas ou implícitas, pelas quais os documentos nomeiam sujeitos, atribuem causalidades, reconhecem barreiras e convertem (ou deixam de converter) direitos em ações no

âmbito da micropolítica escolar.

Além desta introdução, o texto apresenta o quadro teórico, explicita o percurso metodológico, discute os regimes documentais de visibilidade das diferenças e aprofunda o silêncio relativo ao racismo religioso. Nas considerações finais, sistematiza implicações para a elaboração de planos comprometidos com uma igualdade que não descaracterize e com diferenças que não inferiorizem.

Gestão escolar democrática, igualdade e diferenças

A gestão escolar democrática é a forma pública de organizar decisões, responsabilidades e recursos mediante participação efetiva dos sujeitos da escola, publicidade dos critérios e possibilidade de controle e revisão coletivos. Não se resume à consulta, mas supõe que a comunidade participe da produção das finalidades e das decisões que afetam a vida escolar. Na síntese de Paro (2016, p. 22), "a democracia só se efetiva por atos e relações que se dão no nível da realidade concreta".

Administrar uma escola não equivale a aplicar técnicas universais a uma organização qualquer, sobretudo quando se pretende submeter a educação à racionalidade concorrencial da empresa (Laval, 2019). Por isso, Paro (1988, p. 18) define administração como a "utilização racional de recursos para a realização de fins determinados". Se o fim da escola pública é a formação humana e democrática, estudantes, profissionais e comunidade não podem ser tratados como recursos passivos, mas como sujeitos cuja participação integra o próprio resultado educativo.

O lastro jurídico transforma a gestão democrática em obrigação do poder público e princípio organizador da escola, conforme se sintetiza a seguir.

Quadro 1 – Fundamentos legais da gestão democrática do ensino público

Norma	Enunciado legal
Constituição Federal de 1988, art. 206, VI	gestão democrática do ensino público, na forma da lei

Norma	Enunciado legal
LDB, art. 14	participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e participação das comunidades escolar e local em Conselhos Escolares e em Fóruns dos Conselhos Escolares ou equivalentes
Lei nº 14.113/2020, art. 14, § 1º, I	provimento do cargo ou função de gestor escolar de acordo com critérios técnicos de mérito e desempenho ou a partir de escolha realizada com a participação da comunidade escolar

Fonte: elaborado pelos autores com base em Brasil (1988, 1996, 2020).

Essa distinção permite recusar dois reducionismos. O primeiro identifica gestão democrática com eficiência procedimental, como se cumprir calendários, alimentar sistemas e elevar índices fosse suficiente. O segundo reduz democracia a cordialidade ou consulta sem poder decisório. Para Lima (2014), eleição, colegialidade e participação na decisão são dimensões historicamente associadas à gestão democrática. Isoladas, porém, podem ser absorvidas por uma "pós-democracia gestionária", na qual permanecem formas participativas, mas a agenda, as métricas e os limites da decisão são definidos por racionalidades externas e hierárquicas.

A crítica não implica desprezar metas ou avaliação, mas perguntar quem define o problema, quais conhecimentos contam como evidência, quais sujeitos participam da interpretação e quem suporta os efeitos da decisão. O planejamento democrático é processo de leitura pública da realidade, não apenas antecipação técnica de tarefas, exigindo a existência do contraditório, da produção coletiva de prioridades e da possibilidade de revisão. Em termos documentais, isso significa tornar visíveis as vozes, os conflitos e as justificativas que sustentam as escolhas, evitando que o quadro de metas simule uma neutralidade inexistente.

Ressalta-se que o plano de gestão se distingue do projeto político-pedagógico (PPP). Enquanto o PPP é construção coletiva e institucional, destinada a expressar os princípios e opções pedagógicas da escola e construído obrigatoriamente com participação da comunidade, o plano de gestão apresentado em processo seletivo possui autoria individual e traduz compromissos de uma proposta de direção. Essa origem não o condena ao personalismo: uma vez situada na escola real, a proposta pode democraticamente acolher diagnósticos, deliberações e demandas dos colegiados, do PPP e dos diferentes segmentos, tornando-se instrumento aberto à pactuação

e à revisão.

Ball, Maguire e Braun (2016) ajudam a compreender que políticas não são simplesmente implementadas conforme prescritas na letra; elas são interpretadas e atuadas em contextos materiais, profissionais e externos específicos. O plano de gestão escolar faz parte dessa atuação, pois ele condensa repertórios oferecidos pela secretaria, experiências da equipe, pressões por desempenho, memórias locais e expectativas comunitárias. Modelos padronizados podem oferecer uma arquitetura útil, mas também estreitar a imaginação política. Problemas complexos são convertidos em células de formulários – objetivo, meta, ação, prazo e avaliação – muitas vezes sem diagnóstico da escola concreta; aquilo que não se ajusta ao dispositivo pode deixar de ser dito e desaparecer.

A democratização do planejamento depende da passagem de uma participação de adesão para uma participação que incida nas decisões (Lima, 2014). Isso requer incluir a pluralidade da escola e de seu entorno na definição dos problemas, dos recursos e dos critérios de avaliação, especialmente quando barreiras afetam desigualmente determinados grupos. A igualdade formal assegura um chão comum de direitos; a igualdade substantiva exige reconhecer diferenças e remover impedimentos concretos. A escola democrática situa-se precisamente nessa tensão: produz o comum sem exigir que seus sujeitos deixem à porta suas experiências sociais.

Igualdade que reconhece diferenças

A igualdade moderna foi imprescindível para romper privilégios de nascimento e afirmar direitos universais. Entretanto, sua tradução escolar pode tornar-se abstrata quando oferece o mesmo a sujeitos posicionados desigualmente ou toma como universal a experiência do grupo dominante. Cury (2002, p. 246) parte de uma premissa decisiva: “a educação escolar é uma dimensão fundante da cidadania”. O caráter de direito fundamental social impede reduzi-lo à matrícula, pois obriga o Estado a criar condições para que todos participem do patrimônio comum.

O mesmo autor adverte que a igualdade jurídica foi construída contra privilégios, mas não basta quando diferenças socialmente produzidas operam como desvantagens. Por isso, direito à igualdade e direito à diferença se exigem: o primeiro recusa discriminações e privilégios; o segundo impede que a universalidade seja moldada pela identidade dominante. Nas palavras de Cury (2002, p. 255), trata-se de uma "igualdade que reconheça as diferenças". A educação básica é, assim, convocada a assegurar um patrimônio comum sem converter o comum em mesmidade. Nessa perspectiva, coaduna-se a ideia de que

> Temos o direito a ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito a ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades. (Santos, 2003, p. 56)

Essa formulação nos alerta contra a celebração das diferenças acompanhada da tolerância às desigualdades materiais, culturais e sociais. Afinal, o direito às diferenças não autoriza hierarquias ou essencializações; ele protege a possibilidade de existir, aprender, participar e produzir conhecimento sem que marcas sociais sejam convertidas em inferioridade. Ao mesmo tempo, requer redistribuição de recursos, acessibilidade, proteção contra violências, ação afirmativa e transformação das relações de poder.

Em perspectiva intercultural crítica, Candau (2008, p. 49) recupera o mesmo imperativo ao defender a "igualdade na diferença". Para a autora, a diversidade não é inventário de costumes, evento comemorativo ou atributo de um "outro" externo à normalidade escolar, mas uma relação atravessada por poder. A escola plural não se limita a acolher identidades já prontas; cria condições para que conhecimentos, memórias e modos de vida disputem legitimidade, reconhecendo conflitos sem naturalizar desigualdades.

A diferença como direito humano produz *obrigações positivas* para a escola (Nascimento; Marques, 2021). Desse modo, no plano escolar, por exemplo, a presença de uma criança com deficiência demanda reconhecimento de sua condição de sujeito, mas também acessibilidade, tecnologia assistiva, profissionais, reorganização pedagógica e voz nas decisões. O

enfrentamento do racismo, como outro exemplo, exige currículo e representação, mas também análise de trajetórias, distribuição de expectativas, proteção e acompanhamento de resultados por raça/cor.

Essa articulação inscreve a diferença no campo da justiça. Botler (2018) demonstra que uma escola mais justa não resulta apenas de regras idênticas, mas da possibilidade de discutir critérios, reconhecer situações desiguais e justificar publicamente decisões. Assim, "a justiça na escola é percebida nas relações cotidianas" (Botler, 2018, p. 98). O plano de gestão participa dessas relações ao antecipar quem será ouvido, quais danos serão reconhecidos e que respostas poderão ser exigidas.

Os marcadores sociais da diferença funcionam, portanto, como operadores de justiça: tornam visíveis posições produzidas na articulação entre raça, classe, gênero, sexualidade, geração, deficiência, religião e território, sem reduzir sujeitos a identidades fixas (Zamboni, 2014). Nomeá-los não fragmenta o direito comum, mas permite investigar como a mesma regra produz efeitos desiguais. Dubet (2004) lembra que nenhuma concepção isolada esgota a escola justa: igualdade de acesso, distribuição de oportunidades, proteção dos mais vulnerabilizados e reconhecimento precisam ser combinados. No planejamento, isso demanda dados desagregados, escuta, recursos, responsáveis e indicadores capazes de acompanhar barreiras específicas.

A escola como arena das diferenças

A escola é um espaço público porque deve tornar comuns conhecimentos e direitos, e não porque seja culturalmente neutra. Em Freire (1996), a educação é prática ética e política: escolhas curriculares, formas de autoridade e modos de escuta nunca são indiferentes aos sujeitos. A pluralidade emerge quando narrativas, linguagens, calendários, símbolos e modos legítimos de participação podem ser interrogados e quando grupos historicamente silenciados ingressam como produtores de saber e de normas, não apenas como destinatários de tolerância. Os movimentos sociais reivindicatórios de direitos educam a sociedade e o Estado ao produzir

saberes emancipatórios e recolocar as diferenças como direito, mas igualmente, como problema estrutural. Essa contribuição impede que as Leis n. 10.639/2003 e n. 11.645/2008 sejam reduzidas a conteúdos episódicos. Elas demandam revisão do projeto institucional, formação, acervo, relações comunitárias e critérios de acompanhamento. Do mesmo modo, a Lei Brasileira de Inclusão (Brasil, 2015) desloca a deficiência do indivíduo para as barreiras que obstruem participação em igualdade de condições. Mais notadamente, o terceiro artigo do Estatuto da Criança e do Adolescente, ao tratar da regulação das infâncias, estabelece a proteção integral,

> sem discriminação de nascimento, situação familiar, idade, sexo, raça, etnia ou cor, religião ou crença, deficiência, condição pessoal de desenvolvimento e aprendizagem, condição econômica, ambiente social, região e local de moradia ou outra condição que diferencie as pessoas, as famílias ou a comunidade em que vivem (Brasil, 1990).

A educação constitui lugar privilegiado de proteção de crianças e adolescentes. Pensar a escola como agente de corresponsabilização exige práticas de valorização das identidades, enfrentamento dos efeitos discriminatórios e experiências pedagógicas capazes de reconhecer as diversidades (Nascimento; Marques, 2021). Convivência, cuidado e aprendizagem devem, nesse sentido, ser tratados como direitos indivisíveis.

A pluralidade também é efeito da democracia, pois torna visíveis dissensos que pedem mediação e intervenção da gestão escolar. Para Chauí (2000), a democracia é o regime que reconhece o conflito como legítimo e institucionaliza a disputa por direitos. Longe de designar um ambiente de consenso absoluto, ela cria procedimentos para que divisões sociais sejam trabalhadas publicamente. Essa tese obriga a distinguir conflito, violência e indisciplina.

Conflitos fazem parte da vida democrática e podem produzir aprendizagem quando mediados com justiça. Violência, porém, envolve dano, coerção ou negação do outro e não pode ser neutralizada como simples divergência. Botler (2016, p. 727) observa que “o sentimento de injustiça reduz o bem-estar dos atores” e pode alimentar respostas violentas. A formulação desloca a análise do ato isolado para as relações, regras e percepções de injustiça que o tornam

possível. Racismo, sexismo, capacitismo, LGBTfobia e humilhação, por envolverem assimetrias e violações, demandam nomeação, proteção, registro e articulação com a rede.

Quando a escola reúne conflito, violência e indisciplina sob um mesmo rótulo, perde capacidade diagnóstica. O conflito pode ser objeto de diálogo e negociação; a indisciplina designa transgressão de regras cuja legitimidade também deve ser examinada; a violência viola integridade e direitos e exige interrupção do dano, proteção e responsabilização. Confundi-los pode individualizar problemas estruturais, punir seletivamente estudantes e produzir novas injustiças. Por isso, é importante que o planejamento da gestão diferencie procedimentos de mediação, protocolos protetivos e práticas educativas de convivência.

A arena das diferenças é atravessada, de modo incontornável, pelas relações raciais e religiosas. A escola brasileira foi constituída numa sociedade em que conhecimentos europeus e referências cristãs ocuparam o lugar do universal, enquanto memórias africanas, indígenas e tradições de matriz africana foram desautorizadas ou folclorizadas. A presença desses repertórios no currículo não constitui favorecimento religioso, pois cumpre o dever de enfrentar o apagamento histórico e de assegurar a todos liberdades de consciência.

Quando a gestão naturaliza oração institucional, calendário confessional ou censura conteúdos por pressão religiosa, transforma a posição majoritária em norma pública. O problema seguinte, portanto, não é a existência de crenças na escola, mas a forma desigual como a instituição reconhece, protege ou silencia diferentes pertencimentos.

Laicidade e racismo religioso como problemas de gestão

A liberdade religiosa na escola pública não se confunde com autorização para que a instituição adote uma fé. A laicidade estatal protege simultaneamente a crença, a mudança de crença, a manifestação religiosa nos limites dos direitos fundamentais e a opção de não crer. Por isso, não exige expulsar a religião da experiência dos sujeitos, mas que a autoridade pública não converta uma tradição particular em norma moral comum nem distribua reconhecimento de maneira desigual.

No Brasil, a desigualdade religiosa é inseparável da formação racial. O conceito de racismo religioso torna visível que as agressões dirigidas a terreiros, símbolos, vestimentas, corpos e saberes de tradições afro-brasileiras não decorrem apenas de divergência doutrinária. Elas atualizam hierarquias coloniais que associaram experiências negras ao atraso, ao perigo e ao mal. Nogueira (2020) chama atenção para esse nexo ao tratar a intolerância como violência que seleciona de modo desproporcional as religiões de matriz africana. A categoria não apaga outras formas de discriminação religiosa, mas torna legível a articulação específica entre racialização e perseguição da fé.

A escola participa dessa disputa por meio do currículo formal, dos rituais cotidianos, dos calendários, das parcerias, dos acervos e do que considera conhecimento legítimo. Caputo (2012), ao investigar crianças de candomblé e suas relações com a escola, evidencia os efeitos do segredo, da vergonha produzida e da negação de pertencimentos. Setton e Valente (2014) também mostram que a religiosidade atravessa a socialização escolar, mesmo quando a instituição se imagina neutra. A neutralidade declarada, portanto, precisa ser confrontada com as práticas que naturalizam referências majoritárias.

Portanto, as Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 não são normas confessionais. Ao tornarem obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena, instituem deveres curriculares de enfrentamento ao apagamento histórico. Sua realização demanda planejamento, formação, acervo, revisão de materiais, participação de sujeitos detentores desses saberes, protocolos diante de discriminações e acompanhamento das aprendizagens. Desse modo, uma festa temática ou uma palestra isolada não satisfazem esse dever.

Setton e Valente (2014) mostram que a religiosidade atua como matriz de socialização e circula por disposições, gestos, julgamentos e escolhas, inclusive onde não existe ensino religioso formal. Assim, a escola pode declarar-se neutra e, simultaneamente, organizar sua rotina por códigos majoritários que parecem não religiosos justamente porque foram naturalizados. A análise da laicidade deve alcançar práticas ordinárias, abertura de reuniões, festas, imagens, repertórios morais, convites a lideranças e respostas dadas a estudantes que recusam participar.

A naturalização possui história. A colonização articulou poder político, racialização e missão cristã, relegando cosmologias africanas e indígenas à condição de superstição ou perigo. Mesmo após a separação entre Estado e igrejas, essa gramática permaneceu em instituições, currículos e sensibilidades. O modelo de fé herdado da ordem colonial tornou algumas presenças reconhecíveis como tradição cultural e outras suspeitas, produzindo uma laicidade assimétrica: formalmente equidistante, mas materialmente habituada a uma linguagem religiosa específica. O apagamento das tradições afro-brasileiras opera tanto pela proibição explícita quanto pela ausência. Caputo (2012) evidencia que crianças de candomblé aprendem a ocultar pertencimentos para evitar constrangimentos escolares. Nesses casos, silêncio não significa inexistência, mas estratégia de proteção diante de um ambiente que distribui reconhecimento de modo desigual. A escola agrava esse processo quando nomeia igrejas e celebrações cristãs, mas reduz terreiros, ancestralidades e saberes afro-religiosos a um indistinto "outras religiões". A gestão democrática deve converter a laicidade em procedimentos verificáveis: diagnóstico das práticas institucionais; regras que impeçam adesão compulsória; acolhimento de denúncias; proteção da liberdade de crença e de não crença; formação sobre racismo religioso; acervo adequado; participação de sujeitos detentores de saberes; e acompanhamento das ações previstas nas Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008. Não se trata de apagar a experiência religiosa, mas de impedir que a autoridade escolar a hierarquize.

Metodologia

A pesquisa integra investigação interinstitucional sobre gestão escolar e qualidade social da educação, registrada na Plataforma Brasil sob o CAAE 73582223.8.0000.5191. O corpus documental consiste em planos de gestão e de ação elaborados por equipes escolares que saíram vitoriosas dos processos seletivos, assumindo a gestão de escolas públicas em municípios paulista e pernambucanos.

A constituição do corpus respeitou três critérios do projeto mais amplo: redes que haviam realizado processo de escolha de gestores ou ciclo de planejamento; possibilidade de

cooperação institucional e intervenção pedagógica na construção dos planos; e escala municipal que permitisse contemplar redes de pequeno e médio porte.

Nestes municípios não ocorreram escolhas comunitárias (voto direto da comunidade escolar), mas centralizaram-se a apresentação do plano, teste de conhecimentos e formação inicial. Ocorre que parte desses planos foi construída de modo genérico, a partir de critérios estabelecidos em edital, do mesmo modo, foi elaborada para escolas não reais, isto é, os editais não previam as escolas onde seriam lotados os gestores que obtivessem sucesso no pleito. Portanto, a pesquisa-ação protagonizada entre a Universidade de Pernambuco e a Universidade Federal de Pernambuco compreendeu formação inicial, recolha dos planos, leitura crítica, reformulação e acompanhamento das ações, levando os gestores a refletir sobre as escolas reais onde iriam atuar.

Ainda assim, chamou-nos a atenção que esses planos – embora genéricos – não tratassem de relações assimétricas presentes na realidade social dos municípios. Focalizamos os marcadores sociais da diferença considerados de primeira geração: classe, raça e gênero, e examinamos também seus desdobramentos e articulações com sexualidade, geração, deficiência, religião e território. A noção de geração não estabelece uma hierarquia rígida entre marcadores; indica a precedência histórica com que determinados eixos se consolidaram no debate sociológico (Zamboni, 2014).

A análise registra uma versão autorizada do planejamento, não a totalidade das práticas escolares. No cotidiano, a direção é frequentemente compelida a atuar de forma reativa, atendendo urgências que consomem tempo e dificultam o planejamento de longo prazo – condição figurada na literatura como a atuação de um “bombeiro” organizacional (Paro, 2016). Entre essas demandas estão conflitos e violências por discriminação ou injustiça não previstos nos documentos. A cautela analítica é dupla: o silêncio do plano não prova ausência de ação, mas revela que a resposta não foi convertida em compromisso institucional antecipável e verificável.

O corpus foi constituído por 63 planos disponíveis no repositório compartilhado da pesquisa,

sendo 12 de Casa de Farinha, 20 de Pomar e 31 de Refúgio. Cada plano recebeu um código: CF01-CF12, PO01-PO20 e RE01-RE31. Nomes de pessoas, escolas e localidades não constituíram unidades analíticas neste artigo.

O percurso analítico ocorreu em cinco movimentos, combinando análise documental e análise de conteúdo (Cellard, 2012; Bardin, 2016). Primeiro, realizou-se leitura flutuante e exame da arquitetura de cada documento, registrando problemas, objetivos, metas, ações, responsáveis, prazos e indicadores. Segundo, foi construído protocolo dedutivo-indutivo a partir das cinco categorias centrais. Terceiro, procedeu-se à busca lexical normalizada, considerando radicais e variações flexionais. Quarto, todos os segmentos recuperados foram relidos em contexto para excluir falsos positivos. Quinto, examinaram-se as cadeias que ligavam diagnóstico, direito, sujeitos, barreiras, ação e avaliação.

Silenciamentos sobre as diferenças

A interpretação articula os achados documentais ao quadro teórico. As ocorrências não são tomadas como prova autossuficiente; sua posição no plano, os sujeitos nomeados, as barreiras reconhecidas e a existência de ação e indicador definem sua densidade. Os dados censitários a seguir contextualizam os territórios sem converter composição populacional em explicação causal do silêncio documental.

A composição por cor ou raça evidencia diferenças importantes entre os territórios. Em Casa de Farinha e Pomar, a população que se declarou parda constitui a maioria; em Refúgio, predomina a população branca. Em todos, contudo, há presença negra – soma de pretos e pardos – suficiente para tornar analiticamente inadequado tratar raça como elemento estranho ao território.

Tabela 1 – População residente por cor ou raça, Censo Demográfico 2022

Município	Branca	Preta	Amarela	Parda	Indígena
Casa de Farinha	33,7%	7,1%	0,1%	59%	0,1%
Pomar	38,5%	7,8%	0,1%	53,5%	0,1%

Município	Branca	Preta	Amarela	Parda	Indígena
Refúgio	72,6%	4,7%	0,2%	22,4%	0,1%

Fonte: elaborado pelos autores com dados do Censo Demográfico 2022, tabela SIDRA 9605 (IBGE, 2023).

O perfil religioso é majoritariamente cristão nos três municípios, mas não homogêneo. Há pessoas sem religião, espíritas e adeptas de umbanda e candomblé, ainda que estas últimas representem parcelas numericamente menores. A minoria estatística não reduz a obrigação pública de proteção: direitos fundamentais não dependem de maioria, e baixas declarações podem coexistir com ocultamento provocado por estigma. Por isso, os dados contextualizam a necessidade de laicidade, mas não autorizam inferir, por si sós, a intensidade do racismo religioso nas escolas.

Tabela 2 – População de 10 anos ou mais por grupos de religião, Censo Demográfico 2022

Município	Católica	Evangélicas	Espírita	Umbanda/ candomblé	Outras	Sem religião
Casa de Farinha	63,1%	30,4%	0,1%	0,2%	1,1%	4,9%
Pomar	71,1%	16,9%	2,4%	0,5%	3,8%	5,2%
Refúgio	67,5%	17,2%	3,0%	1,8%	3,3%	7,1%

Fonte: elaborado pelos autores com dados do Censo Demográfico 2022, tabela SIDRA 9537 (IBGE, 2025b).

A validação contextual revelou uma gramática seletiva. O núcleo diferença/igualdade/equidade/diversidade aparece em três dos 21 planos de Pomar e em um dos 25 de Refúgio, porém, não há ocorrência substantiva nos planos de Casa de Farinha. Raça/racismo foi localizado em quatro documentos de Pomar e um de Refúgio, sem registro pertinente em Casa de Farinha. Gênero ou sexualidade aparecem em dois planos de Pomar e em nenhum dos demais. Religião é mencionada em seis planos de Pomar e um de Refúgio; não há menção em Casa de Farinha. Em todo o corpus, nenhuma ocorrência nomeia racismo religioso, laicidade, candomblé, umbanda, terreiro ou religiões de matriz africana.

A deficiência apresenta maior capilaridade. Dois planos de Casa de Farinha, sete de Pomar e 11 de Refúgio a reconhecem de modo semanticamente pertinente. A gestão democrática e a participação também são frequentes, mas sua presença não garante partilha do poder. O dado

relevante não é apenas quantas vezes um tema aparece, mas a posição ocupada no documento: caracterização, valor genérico, diagnóstico, objetivo, ação ou indicador. Quanto mais distante da cadeia operacional, menor sua capacidade de orientar deveres e permitir acompanhamento.

A leitura contextual permitiu construir três tipos ideais: silêncio categorial, inclusão nominal e reconhecimento orientado à ação. Eles não classificam definitivamente cada plano; descrevem operações que podem coexistir no mesmo documento. A tipologia evita uma oposição simplista entre presença e ausência e pergunta o que cada enunciado consegue fazer no interior do planejamento.

No silêncio categorial, desigualdades socialmente conhecidas desaparecem sob termos universais como aluno, comunidade, respeito e aprendizagem. O universal não é necessariamente inadequado; torna-se abstrato quando impede observar quem sofre determinada barreira, violência ou expectativa rebaixada. Em Casa de Farinha, por exemplo, os planos não apresentam ocorrência substantiva de igualdade, diferença, equidade, diversidade, raça ou religião. Isso não autoriza afirmar que as escolas desconhecem seus sujeitos, mas mostra que essas relações não foram convertidas em categorias formais de diagnóstico e ação.

A inclusão nominal aparece quando o documento enumera diferenças ou proclama respeito sem alterar a estrutura do plano. Um texto de Pomar propõe valorizar cada pessoa “independente de sua raça, sexo, religião, cor, deficiência” (PO07). O enunciado possui alcance ético, mas a meta associada se concentra no apoio ao estudante com deficiência, e as ações não explicitam como serão enfrentadas as desigualdades raciais, de gênero e religiosas. A lista amplia o campo do visível; a ausência de responsáveis, recursos e indicadores mantém parte dele fora do campo do verificável.

O reconhecimento orientado à ação ocorre quando o plano identifica uma barreira, vincula-a a um direito e organiza resposta institucional. O corpus oferece exemplos mais consistentes na educação inclusiva: solicitação de profissionais, articulação com o Atendimento Educacional Especializado, formação e acompanhamento. Mesmo nesses casos, a completude varia. Em outros marcadores, as cadeias são ainda mais frágeis. A diferença entre os regimes, portanto,

não reside na intenção declarada, mas na capacidade documental de sustentar ação, memória e responsabilização.

Quadro 2 – Regimes documentais da gramática das diferenças

Regime	Operação documental	Efeito sobre o direito
Silêncio categorial	Universaliza sujeitos e agrega conflitos	Desigualdades ficam sem diagnóstico específico
Inclusão nominal	Enumera identidades ou valores	Produz reconhecimento sem dever verificável
Reconhecimento orientado à ação	Relaciona barreira, direito e resposta	Permite acompanhamento e revisão pública

Fonte: elaborado pelos autores.

O quadro funciona como escala de densidade política do planejamento. No silêncio categorial, o problema sequer pode ser acompanhado; na inclusão nominal, alcança reconhecimento moral, mas permanece sem consequência administrativa; no reconhecimento orientado à ação, o direito é ligado a barreiras, sujeitos, responsabilidades e avaliação. A passagem entre regimes não é automática nem linear. Um plano pode conter ação inclusiva sem vocabulário conceitual preciso, ou proclamar diversidade sem instituir dever. A tipologia deve, portanto, orientar revisão documental: perguntar, para cada marcador, se há diagnóstico, participação dos afetados, recurso, responsável, prazo, indicador e possibilidade de correção.

O silêncio sobre gênero e sexualidade é quase transversal. Há registros em apenas dois planos de Pomar e nenhum nos demais municípios. A escassez precisa ser lida no contexto de movimentos regressivos que difundiram a expressão “ideologia de gênero”, pressionaram redes e escolas a excluir o tema de currículos e tentaram associar educação para igualdade e proteção a uma intervenção indevida na intimidade. Esse enquadramento produz autocensura administrativa justamente onde a escola necessita de linguagem para reconhecer assédio, violência sexista e LGBTfobia. Discutir gênero e sexualidade, nessa perspectiva, não prescreve identidades; cria condições institucionais para assegurar dignidade, aprendizagem e proteção

(Penna, 2017).

Não nomear essas relações não as retira da escola. Reduz, isto sim, a capacidade institucional de diferenciar conflito de discriminação, proteger quem sofre violência e revisar práticas. Uma gestão democrática não prescreve identidades nem invade a intimidade. Deve assegurar que ninguém seja exposto, humilhado ou privado do direito de aprender.

Raça ou racismo aparecem em quatro planos de Pomar e um de Refúgio. Parte dessas ocorrências integra fundamentações legais ou listas abrangentes de respeito. A quase ausência de raça não pode ser explicada como neutralidade do território. O universal "estudantes" torna-se insuficiente quando não permite perguntar quem recebe expectativas menores, quem é mais frequentemente punido, quais conhecimentos aparecem como legítimos e quem ocupa instâncias de decisão. Como sustenta Gomes (2017), os saberes produzidos pelo movimento negro deslocam o racismo do domínio da opinião individual e o recolocam como questão política, epistemológica e institucional.

Nesse âmbito, a categoria religião apresenta assimetria reveladora. Embora apareça em seis planos de Pomar e um de Refúgio, não se converte em diagnóstico consistente da diversidade religiosa ou em protocolo de enfrentamento à discriminação. A leitura dos contextos mostra menções a valores "cristãos", festas de padroeiro, celebrações marianas, cultos e igrejas do entorno. Uma única formulação acrescenta "dentre outras religiões", sem nomeá-las.

Esse padrão não deve ser lido como prova de prática confessional em cada escola. Ele mostra que, quando a religião se torna legível no plano, o repertório cristão dispõe de nomes, instituições, festas e valor moral, enquanto outras tradições permanecem numa zona indeterminada. A diferença entre uma referência majoritária nomeada e um "outras" sem conteúdo constitui um dado da gramática documental: determinados pertencimentos podem aparecer como cultura comum; outros não chegam a constituir sujeitos do planejamento.

O resultado mais robusto é negativo: não há ocorrência de racismo religioso, laicidade, liberdade de não crença, candomblé, umbanda, terreiro ou religiões de matriz africana. Tampouco foram identificados protocolos de prevenção, registro, acolhimento, resposta ou

reparação de discriminações religiosas. A conclusão precisa permanecer circunscrita: os planos silenciam; não se pode afirmar, a partir deles, que as práticas escolares sejam igualmente silenciosas. Ainda assim, aquilo que não entra no plano dificilmente receberá responsável, recurso, prazo e indicador.

A noção de racismo religioso é necessária porque a expressão genérica "intolerância" pode simetrizar posições historicamente desiguais. Religiões afro-brasileiras foram perseguidas pelo Estado, criminalizadas, racializadas e associadas a representações de perigo. Quando estudantes ocultam símbolos, nomes iniciáticos ou pertencimentos para evitar humilhação, não está em jogo somente a liberdade de escolher uma crença; estão em jogo corpo, ancestralidade, memória e legitimidade de saberes. A discriminação religiosa atua, nesse caso, como modalidade do racismo estrutural (Nogueira, 2020).

A deficiência é o marcador mais institucionalizado. Os planos registram estudantes, AEE, necessidade de profissionais, formação e acompanhamento. Há excertos que reconhecem o direito e associam sua efetivação a recursos humanos, o que supera a retórica voluntarista. Ao mesmo tempo, a linguagem de "aluno de inclusão" ou "necessidade especial" mostra a persistência de uma concepção em que a inclusão é atributo do estudante, não transformação do ambiente.

O corpus sugere que a deficiência ingressa no plano quando existe demanda material imediata. Esse movimento é importante e pode servir de modelo a outros marcadores: nomear sujeitos, reconhecer barreiras, definir recursos e acompanhar resultados. O desafio é abandonar a gramática da excepcionalidade e incorporar acessibilidade como princípio transversal do projeto escolar.

Considerações finais

A análise dos planos permite responder que a gramática das diferenças é seletiva, desigual e pouco operacional. Igualdade e diferença raramente estruturam diagnósticos. Raça, gênero, sexualidade e religião ocupam posição periférica; deficiência apresenta maior

institucionalização, sobretudo por meio do Atendimento Educacional Especializado e da demanda por profissionais.

O principal achado é a coexistência de três regimes documentais: silêncio categorial, inclusão nominal e reconhecimento orientado à ação. Eles mostram por que a contagem lexical, isoladamente, é insuficiente. Um plano pode repetir diversidade sem produzir obrigação; outro pode remover uma barreira sem empregar o termo. O critério mais rigoroso é a cadeia de tradução entre diagnóstico, direito ameaçado, sujeitos afetados, barreiras, ação, responsabilidade, recurso, prazo e indicador.

O racismo religioso constitui o silêncio mais estruturado. Nenhum documento nomeia a categoria, a laicidade, a liberdade de não crença ou tradições afro-brasileiras. As referências religiosas existentes privilegiam denominações, festas, instituições e valores cristãos. Não se conclui que os cotidianos escolares sejam inteiramente definidos por esse padrão; conclui-se que o planejamento formal não dispõe de linguagem nem de dispositivos para reconhecer a assimetria religiosa e enfrentá-la como problema público.

O direito à igualdade exige impedir que crença, raça, gênero, sexualidade, deficiência, classe, geração ou território distribuam desigualmente proteção e aprendizagem. O direito à diferença exige que a escola não ofereça a universalidade ao preço da assimilação. Juntos, esses direitos afastam tanto a indiferença às desigualdades quanto a folclorização das identidades. A diferença não é apêndice comemorativo, mas constitui critério para organizar currículo, convivência, acessibilidade, participação e avaliação.

A pesquisa possui limites, já que analisa documentos, não a totalidade das práticas. O corpus permite inferir fronteiras do visível no planejamento, mas não intenções individuais. Ainda assim, os planos oferecem uma evidência decisiva: governar também é nomear. Quando uma desigualdade não encontra lugar no diagnóstico, ela dificilmente ingressa na ação e na avaliação. Um plano comprometido com direitos não se limita a falar de todos. Demonstra como sujeitos concretos, iguais em dignidade e diferentes em suas experiências, poderão aprender,

participar e viver sem discriminação. Esse é o deslocamento necessário para que a forma-plano deixe de administrar silêncios e passe a produzir reconhecimento público.

Referências

BALL, Stephen J.; MAGUIRE, Meg; BRAUN, Annette. **Como as escolas fazem as políticas**: atuação em escolas secundárias. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BOTLER, Alice Miriam Happ. Injustiça, conflito e violência: um estudo de caso em escola pública de Recife. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 46, n. 161, p. 716-732, jul./set. 2016.

BOTLER, Alice Miriam Happ. Gestão escolar para uma escola mais justa. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 34, n. 68, p. 89-105, mar./abr. 2018.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 13 set. 2026.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências**. Brasília, DF: Presidência da República, 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 13 set. 2026.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 13 set. 2026.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 [...]. Brasília, DF: Presidência da República, 2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em: 13 set. 2026.

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 [...]. Brasília, DF: Presidência da República, 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em: 13 set. 2026.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência [...]. Brasília, DF: Presidência da República, 2015. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 13 set. 2026.

BRASIL. **Lei nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020**. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação [...]. Brasília, DF: Presidência da República, 2020. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/l14113.htm. Acesso em: 13 set. 2026.

CANDAU, Vera Maria. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, p. 45-56, jan./abr. 2008.

CAPUTO, Stela Guedes. **Educação nos terreiros**: e como a escola se relaciona com crianças de candomblé. Rio de Janeiro: Pallas, 2012.

CELLARD, André. A análise documental. *In*: POUPART, Jean et al. **A pesquisa qualitativa**: enfoques epistemológicos e metodológicos. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2012. p. 295-316.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à filosofia**. São Paulo: Ática, 2000.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 116, p. 245-262, jul. 2002.

DUBET, François. O que é uma escola justa? **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 123, p. 539-555, set./dez. 2004.

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

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador**: saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis: Vozes, 2017.

IBGE. **Censo Demográfico 2022**: população por cor ou raça. Tabela 9605. Rio de Janeiro: IBGE, 2023. Disponível em: https://sidra.ibge.gov.br/tabela/9605. Acesso em: 13 set. 2026.

IBGE. **PNAD Contínua**: Educação 2024. Rio de Janeiro: IBGE, 2025a. Disponível em: https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/43806. Acesso em: 13 set. 2026.

IBGE. **Censo Demográfico 2022**: religiões. Tabela 9537. Rio de Janeiro: IBGE, 2025b. Disponível em: https://sidra.ibge.gov.br/tabela/9537. Acesso em: 13 set. 2026.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa**: o neoliberalismo em ataque ao ensino público. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2019.

LIMA, Licínio C. A gestão democrática das escolas: do autogoverno à ascensão de uma pós-democracia gestionária? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1067-1083, out./dez. 2014.

NASCIMENTO, José Almir do; MARQUES, Luciana Rosa. A qualidade da educação para a proteção integral à criança e ao adolescente. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 51, e06873, 2021.

NOGUEIRA, Sidnei. **Intolerância religiosa**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2020.

PARO, Vitor. **Administração escolar**: introdução crítica. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1988.

PARO, Vitor. **Gestão democrática da escola pública**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2016.

PENNA, Fernando de Araújo. O Escola sem Partido como chave de leitura do fenômeno educacional. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Escola "sem" partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira**. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017. p. 35-48.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Introdução: para ampliar o cânone do reconhecimento, da diferença e da igualdade. *In*: SANTOS, Boaventura de Sousa (org.). **Reconhecer para libertar**: os caminhos do cosmopolitismo multicultural. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003. p. 25-68.

SETTON, Maria da Graça Jacintho; VALENTE, Gabriela Abuhab. Notas etnográficas sobre a religiosidade na escola. **Cadernos CERU**, São Paulo, v. 25, n. 1, p. 179-196, jun. 2014.

ZAMBONI, Márcio. Marcadores sociais da diferença. **Sociologia**: Grandes Temas do Conhecimento, São Paulo, v. 1, p. 14-18, 2014.