

**A LENTE DA INTERSECIONALIDADE NA PROMOÇÃO DA INCLUSÃO ESCOLAR: UMA
ANÁLISE DAS MÚLTIPLAS IDENTIDADES E ESTRUTURAS DE OPRESSÃO NO
COTIDIANO DOCENTE**

 <https://doi.org/10.63330/aurumpub.032-015>

Telmo Rosa Nogueira

Mestrando Profissional em Educação Inclusiva em Rede Nacional (PROFEI) – UEMG
E-mail: telmo.nogueira.uemg.t5@gmail.com
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8573954741511646>

Thays Cristina Rodrigues Cangussu de Freitas

Mestrando Profissional em Educação Inclusiva em Rede Nacional (PROFEI) – UEMG
E-mail: thayscrdefreitas@gmail.com
Lattes: <https://lattes.cnpq.br/7744067487974657>

Marlon Bruno de Souza

Mestrando Profissional em Educação Inclusiva em Rede Nacional (PROFEI) – UEMG
E-mail: marlon.souza.uemg.t5@gmail.com
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7389834607794580>

Doralice Silva

Mestrando Profissional em Educação Inclusiva em Rede Nacional (PROFEI) – UEMG
E-mail: doralicesilva.uemg.t5@gmail.com
Lattes: <https://lattes.cnpq.br/3104864277337407>

Priscilla Reynaud Mansur

Mestrando Profissional em Educação Inclusiva em Rede Nacional (PROFEI) – UEMG
E-mail: priscilla.mansur.uemg.t5@gmail.com
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3299126541344960>

Natália Maria Firmino

Mestrando Profissional em Educação Inclusiva em Rede Nacional (PROFEI) – UEMG
E-mail: natalia.firmino.uemg.t5@gmail.com
Lattes: <https://lattes.cnpq.br/9240218542621129>

Lenise Magalhães Chaves

Mestrando Profissional em Educação Inclusiva em Rede Nacional (PROFEI) – UEMG
E-mail: lenisechaves.uemg.t5@gmail.com
Lattes: <https://lattes.cnpq.br/8196676784739072>

Luciana Dias Alexandre

Mestrando Profissional em Educação Inclusiva em Rede Nacional (PROFEI) – UEMG
E-mail: luciana.alexandre.uemg.t5@gmail.com
Lattes: <https://lattes.cnpq.br/6277848190419590>

Dayana Alessandra Colen Parreiras Pinto

Mestrando Profissional em Educação Inclusiva em Rede Nacional (PROFEI) – UEMG

E-mail: dayanacolen@gmail.com

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/2428539518544226>

Eriene Alves de Oliveira

Mestrando Profissional em Educação Inclusiva em Rede Nacional (PROFEI) – UEMG

E-mail: eriene.oliveira.uemg.t5@gmail.com

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/8554102800700608>

RESUMO

Este artigo analisa a interseccionalidade como ferramenta analítica e pedagógica aplicada ao cotidiano escolar brasileiro, com o objetivo de compreender como múltiplos marcadores sociais — raça, classe, gênero, sexualidade, deficiência e regionalidade — se combinam para produzir experiências singulares de exclusão que os modelos educacionais tradicionais são incapazes de capturar. A partir da obra seminal de Kimberlé Crenshaw e de seu desenvolvimento no contexto brasileiro, especialmente por Carla Akotirene, problematiza-se a insuficiência de políticas pedagógicas baseadas em eixos únicos de identidade, que tendem a apagar as especificidades dos grupos duplamente ou multiplamente marginalizados. Por meio de revisão bibliográfica de base qualitativa e análise de trajetórias escolares documentadas na literatura especializada nacional — com destaque para as experiências de estudantes trans e de alunos com deficiência na interseção com marcadores de classe e raça —, o artigo propõe estratégias concretas de inclusão interseccional, articulando práticas docentes, uso de mídias culturais e políticas intersetoriais. Conclui-se que a incorporação da sensibilidade interseccional à formação e à prática docente é condição fundamental para que a escola brasileira cumpra sua função social de acolhimento integral de todos os sujeitos.

Palavras-chave: Interseccionalidade; Educação inclusiva; Letramento racial; Marcadores sociais; Formação docente.

1 INTRODUÇÃO

A escola pública brasileira é, por excelência, um espaço de multiplicidade. Nela convergem sujeitos atravessados por histórias, corpos, afetos e pertencimentos que extrapolam qualquer enquadramento simplificador. Cada aluno que adentra uma sala de aula não é apenas um estudante: é simultaneamente um ser racializado, generificado, situado em uma classe social, portador ou não de uma deficiência, oriundo de uma região específica do país, e constituído por uma sexualidade que o mundo ao redor frequentemente julga, hierarquiza e pune. Ignorar essa complexidade não é uma postura neutra — é uma escolha política

que perpetua desigualdades, como nos lembra Akotirene (2019) ao denunciar os efeitos da invisibilização sobre corpos atravessados por múltiplas opressões.

Não obstante os avanços legais, a educação inclusiva, tal como preconizada pela legislação brasileira e pelos organismos internacionais, ainda convive com um problema estrutural de difícil resolução: as políticas educacionais e as práticas pedagógicas hegemônicas tendem a operar com categorias identitárias isoladas, tratando separadamente as questões de raça, de gênero, de deficiência ou de classe social. Essa fragmentação analítica, já criticada por Crenshaw (1989) no campo do direito antidiscriminatório estadunidense, encontra seu equivalente pedagógico nas políticas educacionais que tratam cada eixo de opressão como estanque. O resultado são políticas que se tornam cegas para as experiências de estudantes que habitam múltiplas margens ao mesmo tempo.

Uma menina negra, pobre e residente em uma comunidade periférica não experimenta o racismo da mesma forma que um homem negro de classe média, nem vivencia o sexismo da mesma forma que uma mulher branca de alta renda. A sobreposição dessas categorias não constitui uma mera soma de desvantagens, mas gera formas específicas e qualitativamente distintas de exclusão. Se o problema não tem nome, ele não pode ser enfrentado — e o que não pode ser enfrentado tende a ser reproduzido. É exatamente essa lacuna conceitual e política que Lélia Gonzalez (1984) já denunciava ao evidenciar como o silêncio sobre o lugar da mulher negra na sociedade brasileira perpetuava as estruturas de dominação — e que a interseccionalidade, enquanto ferramenta analítica, vem preencher.

O presente artigo tem por objetivo analisar como a interseccionalidade, compreendida enquanto sensibilidade analítica e ferramenta política, pode instrumentalizar professores e gestores escolares para promover uma inclusão verdadeiramente transformadora, capaz de combater a fragmentação das políticas pedagógicas e de reconhecer a singularidade das trajetórias estudantis. Para tanto, articula-se a fundamentação teórica do conceito com sua aplicação prática no cotidiano escolar, culminando na proposição de estratégias pedagógicas concretas. Metodologicamente, o trabalho apoia-se em revisão bibliográfica sistemática de caráter qualitativo, combinada com análise de trajetórias escolares documentadas na literatura especializada nacional.

A justificativa desta pesquisa repousa na urgência social de superar o "olhar universal" que apaga as especificidades de grupos duplamente desfavorecidos. É essa urgência que nos leva a analisar, mais adiante, as experiências particulares de estudantes trans e alunos com deficiência — grupos nos quais a colisão de múltiplas opressões se torna mais evidente. Quando a escola desconhece ou ignora essas vivências, ela não apenas falha em incluí-los: ela ativamente contribui para sua exclusão, reproduzindo o que Patto (1999) denominou de produção institucional do fracasso escolar. A interseccionalidade oferece,

portanto, o instrumental teórico necessário para tornar essas trajetórias visíveis e passíveis de uma intervenção pedagógica transformadora.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 ORIGENS E DESENVOLVIMENTO DO CONCEITO DE INTERSECCIONALIDADE

O conceito de interseccionalidade foi sistematizado pela jurista e ativista norte-americana Kimberlé Crenshaw em seu texto seminal "Demarginalizing the Intersection of Race and Sex", publicado no University of Chicago Legal Forum em 1989. Crenshaw partia de um problema concreto: o direito antidiscriminatório estadunidense, ao tratar raça e gênero como categorias separadas e mutuamente exclusivas, tornava-se incapaz de proteger mulheres negras, cujas experiências de discriminação não se enquadravam nos moldes do racismo vivido por homens negros nem do sexismo vivido por mulheres brancas.

A autora utilizou a metáfora de uma **interseção viária** para ilustrar sua tese: uma mulher negra que sofre discriminação está posicionada em um cruzamento de avenidas, onde o tráfego flui simultaneamente de múltiplas direções. Se ela é atropelada, os danos não podem ser atribuídos a apenas um veículo; eles são resultado da confluência de forças que operam ao mesmo tempo. Do mesmo modo, a opressão que ela sofre não pode ser adequadamente compreendida se analisada pelo prisma exclusivo do racismo ou do sexismo, mas apenas em sua articulação simultânea. Essa crítica ao "modelo de eixo único", tão poderosa no contexto jurídico dos EUA, encontra solo fértil no Brasil — onde, como demonstrarão Lélia Gonzalez (1984) e Carla Akotirene (2019), as hierarquias sociais são igualmente complexas e profundamente marcadas pela herança colonial.

Essa ruptura epistemológica proposta por Crenshaw revelou como o modelo tradicional operava a partir de sujeitos-padrão: o sujeito do racismo era o homem negro; o sujeito do sexismo era a mulher branca. As mulheres negras, ao não se encaixarem em nenhum desses arquétipos, eram sistematicamente invisibilizadas tanto nos marcos legais quanto nos movimentos de libertação. A interseccionalidade migrou rapidamente do campo jurídico para as ciências sociais e a educação, consolidando-se como lente essencial para ler a realidade de forma multidimensional. Ela não propõe uma simples lista de opressões sobrepostas, mas a compreensão de que as categorias sociais são constitutivas umas das outras: raça não existe independentemente de classe, gênero não opera fora de um contexto de racialização — perspectiva que Akotirene (2019) sintetiza ao apontar que o colonialismo é a estrutura que organiza todas essas relações no Brasil contemporâneo.

2.2 MARCADORES SOCIAIS DA DIFERENÇA: CATEGORIAS EM INTERSECÇÃO

No contexto da educação brasileira, os marcadores sociais da diferença que mais frequentemente se articulam para produzir processos de exclusão e marginalização escolar são: raça/etnia, classe social, gênero e sexualidade, deficiência e territorialidade. Munanga (1999) e Gonzalez (1984) analisam a dimensão racial; Patto (1999) investiga a produção institucional da exclusão de classe; Louro (1997) articula gênero, sexualidade e pedagogia; Mantoan (2003) problematiza os limites da inclusão de pessoas com deficiência na escola regular; e Arroyo (2011) evidencia as dimensões territoriais das desigualdades educacionais. No entanto, a perspectiva interseccional nos permite compreender que sua combinação não é meramente cumulativa, mas sim constitutiva de novas realidades políticas e subjetivas. Esses marcadores não são "coisas" ou atributos fixos, mas relações sociais que se produzem e se reproduzem no cotidiano das instituições de ensino.

A raça, no Brasil, opera de forma especialmente complexa em virtude de um processo histórico de miscigenação forçada e de uma ideologia da democracia racial que, durante décadas, negou a existência do racismo estrutural. Como argumenta Lélia Gonzalez (1984), essa ideologia atuou como um poderoso mecanismo de silenciamento, dificultando a nomeação do racismo e, por consequência, seu enfrentamento, ao criar uma ilusória harmonia que oculta o lugar subalterno reservado aos corpos negros. Kabengele Munanga (1999) aprofunda essa análise ao demonstrar como o mito da democracia racial instrumentalizou a ideia de mestiçagem para dissimular as hierarquias raciais constitutivas da sociedade brasileira. Akotirene (2019), por sua vez, articula essas leituras à perspectiva interseccional, denunciando como a herança colonial estrutura simultaneamente as opressões de raça, classe e gênero — o que torna indispensável essa articulação na análise do cotidiano escolar. Nesse cenário, estudantes negros e indígenas enfrentam barreiras objetivas — menor acesso a escolas de qualidade, sub-representação nos currículos e violência simbólica nas interações cotidianas — que se intensificam drasticamente quando combinadas com a pobreza, o pertencimento a territórios periféricos ou a identidades de gênero dissidentes.

O gênero e a sexualidade constituem outro nó crítico das intersecções escolares. Joan W. Scott (1995) oferece o fundamento teórico essencial ao argumentar que o gênero é uma categoria de análise que articula relações de poder e não pode ser compreendida fora dos contextos sociais e históricos que o produzem. É sobre esse alicerce que Guacira Lopes Louro (1997) constrói sua análise do ambiente escolar como um dos principais espaços de construção e vigilância das normas de gênero e sexualidade, operando como um dispositivo que busca enquadrar os corpos em uma matriz heterossexual e binária. Essa estrutura pedagógica muitas vezes patologiza, invisibiliza ou pune as identidades que se desviam da norma. Consequentemente, estudantes LGBTQIA+ — e, de forma mais drástica, estudantes trans — experimentam formas de violência que se intensificam quando combinadas com marcadores de raça e classe. O contraste

é pedagógico: um jovem gay branco de classe média, embora enfrente o preconceito, possui redes de proteção e capitais simbólicos que são negados a um jovem travesti negro e periférico, cuja própria presença na escola é frequentemente lida como uma afronta à ordem institucional.

A deficiência, por sua vez, é frequentemente tratada nos estudos educacionais de forma isolada, como se a experiência do estudante fosse homogênea e independente de sua posição racial, de classe ou de gênero. Embora a Lei Brasileira de Inclusão (LBI, 2015) estabeleça o direito à educação inclusiva em todos os níveis, Mantoan (2003) já alertava, antes mesmo desta legislação, que a inclusão não se realiza apenas pela presença física do estudante na escola regular: ela exige transformações profundas nas concepções pedagógicas, nas estruturas curriculares e nas práticas docentes. Essa crítica aprofunda-se na perspectiva interseccional: a abordagem "cega" às intersecções desconsidera que a deficiência é vivenciada de forma radicalmente distinta por uma jovem negra em cadeira de rodas em uma escola pública subequipada do interior do Nordeste e por um jovem branco com o mesmo diagnóstico em uma escola privada de elite em São Paulo. A intersecção dessas categorias é, portanto, determinante para as possibilidades reais de acesso, permanência e êxito na aprendizagem, revelando que a inclusão sem equidade social é um projeto incompleto.

O território e a regionalidade emergem como marcadores particularmente relevantes no contexto brasileiro, dada a magnitude das desigualdades inter-regionais e a diversidade de condições de vida entre campo e cidade, entre centro e periferia urbana. Como demonstra Arroyo (2011), o currículo e a organização escolar são territórios em disputa, permeados por tensões que refletem as hierarquias sociais mais amplas. Estudantes de comunidades quilombolas, de territórios indígenas, de assentamentos rurais ou de periferias metropolitanas carregam marcas territoriais que, combinadas com outros marcadores, configuram experiências educacionais específicas e frequentemente invisibilizadas pelas políticas educacionais de caráter universalizante.

2.3 INTERSECCIONALIDADE NO CONTEXTO BRASILEIRO: CONTRIBUIÇÕES E ESPECIFICIDADES

Embora o conceito tenha se originado nos Estados Unidos, sua recepção e reelaboração no Brasil produziram contribuições teóricas originais que são indispensáveis à compreensão do fenômeno. Carla Akotirene (2019), em sua obra *Interseccionalidade*, recupera e atualiza o legado intelectual de Lélia Gonzalez (1984), que já na década de 1980 articulava raça, gênero e classe em sua análise contundente sobre o "lugar de negro" e da mulher negra na sociedade brasileira. Akotirene destaca como Gonzalez, ao propor o conceito de Amefricanidade, ofereceu uma chave de leitura essencial para as experiências da diáspora, antecipando o debate interseccional ao denunciar como as estruturas coloniais operam de forma simultânea. Assim, a interseccionalidade no Brasil, sob a lente dessas autoras, é compreendida não apenas

como uma ferramenta acadêmica, mas como um instrumento político de resistência e de nomeação das violências que estruturam o cotidiano das populações marginalizadas.

Akotirene (2019) argumenta que, para compreender a interseccionalidade no Brasil, é imprescindível considerar a herança escravocrata como estrutura fundante das desigualdades contemporâneas. A escravidão não é apenas um fato histórico encerrado; ela produziu uma arquitetura social que persiste nas relações de classe, nas hierarquias raciais, na organização territorial das cidades e nas dinâmicas institucionais — incluindo as escolares. Ignorar essa dimensão histórica é tratar os sintomas sem reconhecer a doença. Nessa perspectiva, Boaventura de Sousa Santos (2006) contribui ao propor que compreender as desigualdades do Sul Global exige uma ruptura com as epistemologias eurocêtricas — tarefa que a interseccionalidade de matriz afrodiaspórica, tal como proposta por Akotirene (2019) e Gonzalez (1984), efetivamente realiza ao colocar no centro da análise as experiências historicamente silenciadas.

As desigualdades regionais brasileiras constituem outra especificidade que qualquer análise interseccional do sistema educacional nacional deve incorporar. O Brasil é um país de contrastes geográficos brutais: indicadores de escolaridade, de infraestrutura escolar, de acesso a professores qualificados e de violência escolar variam de forma dramaticamente desigual entre os estados do Sudeste e as regiões Norte e Nordeste, entre capitais e municípios do interior, entre zonas urbanas e rurais. Essa dimensão territorial, aprofundada por Arroyo (2011) em sua análise do currículo como território em disputa, precisa ser integrada à análise interseccional para que ela produza diagnósticos fidedignos da realidade educacional brasileira.

A contribuição de Alê Lopes (2019) sobre as distinções e conexões entre interseccionalidade, intersetorialidade e transversalidade aprofunda a discussão iniciada por Akotirene (2019): não basta que a escola reconheça as intersecções no plano teórico; é imperativo que as políticas de saúde, habitação, transporte, assistência social e educação operem de forma articulada para responder à integralidade das necessidades dos sujeitos. A inclusão real é, portanto, necessariamente intersetorial. Essa perspectiva será retomada adiante, ao discutirmos estratégias pedagógicas e de gestão que articulem a escola aos demais equipamentos do território, garantindo que o suporte ao estudante não seja fragmentado, mas sistêmico.

3 A ESCOLA COMO CAMPO DE INTERSECÇÕES E VIOLÊNCIAS

3.1 A "COLISÃO" DE ESTRUTURAS NO AMBIENTE ESCOLAR

O ambiente escolar não é uma ilha isolada das estruturas sociais mais amplas. Ele as reproduz, as refratura e, em muitos casos, as intensifica. Se, como vimos com Crenshaw (1989), as opressões colidem sobre o corpo das mulheres negras em um cruzamento de avenidas, no cotidiano escolar essa "colisão" se

manifesta de forma contínua, moldando trajetórias de forma desigual. O racismo institucional, o machismo estrutural, a LGBTfobia e o capacitismo não ficam do lado de fora quando estudantes e professores atravessam os portões; eles penetram na instituição, infiltrados nas práticas curriculares, nas interações de corredor, nas normas disciplinares e, de forma mais insidiosa, nas expectativas diferenciadas que o corpo docente constrói sobre o potencial de cada grupo de alunos — o que Tomaz Tadeu da Silva (1999) denominaria de pedagogias de identidade, isto é, os modos pelos quais o currículo produz e hierarquiza sujeitos.

A pesquisa educacional brasileira tem documentado exaustivamente como essas estruturas operam de forma articulada no cotidiano escolar. Como demonstrou Maria Helena Souza Patto (1999), em sua análise sobre a produção do fracasso escolar, os mecanismos de exclusão são sutis e operam por meio de expectativas diferenciadas que reproduzem as hierarquias de classe e raça: estudantes negros e pobres são desproporcionalmente rotulados ou encaminhados a processos disciplinares por comportamentos que, em estudantes brancos, seriam tolerados. No que tange ao gênero, as contribuições de Guacira Lopes Louro (1997), fundamentadas na perspectiva teórica de Scott (1995) sobre o gênero como relação de poder, revelam como a escola atua na fabricação dos corpos e das sexualidades: meninas são sistematicamente desencorajadas de seguir carreiras nas ciências exatas, enquanto meninos são pressionados a suprimir expressões de fragilidade. Esse cenário de exclusão se completa com a situação de estudantes com deficiência que — como já alertava Mantoan (2003) — muitas vezes ocupam o espaço físico da escola sem que haja uma inserção real nas práticas pedagógicas, evidenciando uma inclusão puramente formal.

O problema se complexifica quando essas estruturas colidem sobre um mesmo corpo. Uma estudante negra com deficiência visual não enfrenta apenas o racismo somado ao capacitismo: ela enfrenta uma forma específica de exclusão que emerge da intersecção desses dois sistemas, e que não seria adequadamente abordada por políticas focadas exclusivamente em raça ou exclusivamente em deficiência. Políticas de inclusão que não operam com esse nível de complexidade analítica estão, estruturalmente, destinadas a produzir inclusões parciais e excludentes.

3.2 ESTUDOS DE CASOS INVISÍVEIS: TRAJETÓRIAS NA MARGEM DAS MARGENS

3.2.1 Estudantes trans e travestis: A escola como espaço hostil

A experiência escolar de estudantes trans e travestis representa um dos casos mais agudos de exclusão interseccional no Brasil contemporâneo. Esses estudantes enfrentam barreiras que operam em múltiplos níveis simultaneamente: o não reconhecimento de seu nome social pelos professores e pela burocracia escolar, o impedimento ou o constrangimento no uso de banheiros que correspondam à sua identidade de gênero, o assédio e a violência por parte de colegas frequentemente tolerados ou

invisibilizados pela gestão escolar, e a ausência quase total de representação de suas existências nos conteúdos curriculares.

Esses obstáculos, já enormes para qualquer estudante trans, assumem dimensões ainda mais severas quando combinados com outros marcadores de vulnerabilidade. Uma travesti negra e pobre em uma escola pública de periferia enfrenta condições radicalmente distintas de uma mulher trans branca de classe média em uma escola privada. A intersecção entre identidade de gênero dissidente, raça negra e pobreza produz um campo de hostilidades que frequentemente torna a permanência na escola impossível — e a evasão escolar, uma consequência quase inevitável.

Os dados nacionais corroboram essa análise. A Pesquisa Nacional sobre o Ambiente Educacional no Brasil, realizada pela ABGLT (2016), indica que a evasão escolar entre estudantes LGBTQ+ é significativamente superior à média nacional, com índices ainda mais graves entre estudantes trans — dado fortemente correlacionado com a vivência de violências no ambiente escolar. Essa evasão não é uma escolha individual: ela é o resultado de uma estrutura escolar que, ao não garantir condições básicas de dignidade, expulsa simbolicamente esses sujeitos antes mesmo de formalizar sua saída.

Felipe Daniel Ezebio (2020), em seu trabalho sobre interseccionalidade nas salas de aula, chama atenção para a necessidade de que os professores compreendam que a violência sofrida por estudantes trans não é um fenômeno isolado ou individual, mas uma expressão de estruturas sociais mais amplas que a escola tem o poder — e a obrigação — de contestar. Esse argumento ecoa e aprofunda a análise de Louro (1997), segundo a qual a escola não é um espaço neutro, mas um dispositivo de fabricação de normas de gênero — e, portanto, um espaço que pode tanto reproduzir quanto contestar a violência transfóbica. O silêncio docente diante dessas violências não é neutro: é uma forma de cumplicidade estrutural com a exclusão.

3.2.2 A interseção entre deficiência e outros marcadores: A invisibilidade dos dados

Um dos problemas mais persistentes na agenda da inclusão interseccional é a escassez de dados desagregados que permitam compreender como a deficiência se articula com outros marcadores sociais na produção de trajetórias educacionais específicas. Os censos educacionais brasileiros, embora avancem progressivamente na coleta de dados sobre raça e deficiência, raramente cruzam essas informações de forma sistemática, tornando difícil dimensionar a magnitude das exclusões que operam nas intersecções.

O que a literatura disponível permite afirmar é que a deficiência não é uma experiência homogênea. A sexualidade de pessoas com deficiência é frequentemente infantilizada ou negada — um fenômeno que a literatura especializada denomina "dessexualização" e que opera com intensidade variável conforme o tipo de deficiência, o gênero e a raça do sujeito. Mulheres negras com deficiência física ou intelectual estão

entre as pessoas mais vulneráveis à violência sexual no Brasil, e essa vulnerabilidade é, em grande medida, produto de uma intersecção de invisibilidades: o capacitismo que nega a sexualidade, o racismo que desprotege corpos negros e o machismo que os objetifica.

No âmbito escolar, estudantes com deficiência intelectual ou psicossocial frequentemente experimentam formas de exclusão que vão muito além da inadequação das estruturas físicas. A baixa expectativa acadêmica de professores em relação a esses estudantes, quando combinada com marcadores de raça e classe, pode produzir trajetórias de subescolarização que se tornam autorrealizáveis: ao esperar pouco de um estudante negro com deficiência intelectual, o sistema escolar frequentemente obtém exatamente o que esperava — dinâmica que Patto (1999) identificou como constitutiva do próprio mecanismo de produção do fracasso escolar no Brasil.

3.3 O PROFESSOR COMO TESTEMUNHA ATIVA: O PAPEL DOCENTE NO RECONHECIMENTO DAS VIOLÊNCIAS INVISÍVEIS

No cotidiano escolar, o professor ocupa uma posição única: ele é a pessoa adulta que passa mais tempo com os estudantes, que observa suas interações, que percebe suas mudanças de comportamento e que tem acesso privilegiado a suas dificuldades. Essa posição confere ao docente uma responsabilidade que transcende o ensino dos conteúdos curriculares: a responsabilidade de ser uma testemunha ativa das violências que não viram manchete, das exclusões que acontecem em silêncio, dos sofrimentos que não ganham nome porque a escola não dispõe das categorias conceituais necessárias para nomeá-los. Como nos lembram Crenshaw (1989) e Akotirene (2019), nomear as opressões é o primeiro passo para torná-las visíveis e, portanto, combatíveis.

Ser uma testemunha ativa não significa apenas observar passivamente, mas intervir. Significa reconhecer, quando um estudante começa a faltar sistematicamente às aulas, que esse comportamento pode ser sintoma de uma violência sofrida no ambiente escolar — o que Patto (1999) já identificava como expressão das formas sutis pelas quais a instituição escolar produz e naturaliza a exclusão. Significa perceber, quando uma aluna negra e pobre começa a se isolar, que esse isolamento pode ser resposta a formas de discriminação que operam simultaneamente em múltiplos eixos. Significa, sobretudo, ter as ferramentas conceituais para nomear essas experiências e as ferramentas pedagógicas para enfrentá-las.

A interseccionalidade oferece ao professor exatamente esse repertório conceitual. Ao compreender que seus estudantes são sujeitos atravessados por múltiplos marcadores sociais — como demonstram Crenshaw (1989), Akotirene (2019) e Louro (1997) a partir de perspectivas complementares —, o docente adquire a capacidade de formular diagnósticos mais precisos das situações de exclusão que observa e de propor intervenções mais eficazes. Não se trata de que o professor se torne um especialista em sociologia

ou em direito, mas de que ele desenvolva uma sensibilidade analítica que lhe permita ver o que as categorias únicas e isoladas tornam invisível.

4 ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS PARA UMA INCLUSÃO INTERSECCIONAL

4.1 METODOLOGIAS ATIVAS E USO DE MÍDIAS CULTURAIS

Uma das estratégias mais eficazes para introduzir o debate sobre interseccionalidade em sala de aula sem recorrer ao jargão acadêmico é o uso de produções culturais que materializam, de forma acessível e emocionalmente ressonante, as experiências de sujeitos que habitam múltiplas margens. A música, o cinema, a literatura e as redes sociais constituem canais privilegiados para aproximar o debate teórico da realidade vivida pelos estudantes.

No campo da música brasileira contemporânea, artistas como Liniker, mulher trans negra que canta sobre amor, corpo e resistência, e Emicida, rapper negro que em seu trabalho articula raça, classe e esperança, oferecem materiais ricos para discussões que abordam simultaneamente múltiplos marcadores de identidade. O uso dessas produções em sala de aula não é um mero recurso motivacional: é uma escolha epistemológica que — como argumenta Tomaz Tadeu da Silva (1999) ao discutir as políticas de identidade no currículo — reconhece que o conhecimento é sempre produzido a partir de uma posição social específica, e que silenciar essa posição é também uma forma de exercer poder. Reconhecer os estudantes como sujeitos culturais capazes de produzir conhecimento a partir de suas próprias experiências é, portanto, um ato pedagógico e político.

As redes sociais, frequentemente tratadas como ameaças ao processo educativo, podem ser ressignificadas como espaços de produção e circulação de narrativas interseccionais. Perfis de ativistas negras com deficiência, de coletivos de mães trans, de comunidades quilombolas que documentam suas lutas por educação de qualidade são fontes de conhecimento vivo que a escola pode integrar ao currículo de forma crítica e sistemática. Essa integração, além de ampliar o repertório analítico dos estudantes, comunica que a escola reconhece a legitimidade de suas existências e de suas lutas.

As metodologias ativas — como a aprendizagem baseada em problemas, os grupos de discussão estruturada e os projetos colaborativos — são especialmente adequadas para o trabalho com a interseccionalidade porque permitem que os próprios estudantes tragam suas experiências para o centro do processo pedagógico. Quando um professor propõe que a turma discuta como diferentes estudantes vivenciam o acesso ao transporte público para chegar à escola, ele está criando as condições para que marcadores de raça, classe, deficiência e território venham à tona de forma orgânica e experientialmente fundamentada.

4.2 PRÁTICAS COTIDIANAS DE ACOLHIMENTO: PEQUENOS GESTOS, GRANDES IMPACTOS

A inclusão interseccional não se realiza apenas em grandes reformas curriculares ou em projetos pedagógicos elaborados. Ela se constrói, dia a dia, em práticas cotidianas de acolhimento que comunicam aos estudantes que sua presença integral é reconhecida e valorizada. Entre essas práticas, algumas merecem destaque especial pela sua capacidade de impactar positivamente estudantes que habitam múltiplas vulnerabilidades.

A consulta ao nome e ao pronome de preferência — independentemente de qualquer formalidade burocrática ou normativa estatal — é uma dessas práticas. Para um estudante trans ou travesti, ser chamado pelo nome com o qual se identifica não é um gesto de concessão ou de tolerância; é o reconhecimento elementar de sua humanidade. Esse gesto simples, que não requer recursos financeiros nem autorização superior, tem o potencial de transformar a relação desse estudante com a escola e de reduzir significativamente o risco de evasão, conforme indicam os dados da ABGLT (2016).

A revisão dos materiais didáticos e dos exemplos utilizados em sala de aula constitui outra prática de alto impacto. Quando os exercícios de matemática sempre retratam famílias brancas e heterossexuais de classe média, quando os textos de literatura raramente incluem personagens negros em posições de protagonismo, ou quando os exemplos de história desconsideram as contribuições de mulheres e de populações originárias, a escola está comunicando, de forma subliminar mas poderosa, quais corpos e histórias têm valor e quais não têm — reproduzindo o que Silva (1999) denomina de política curricular de identidade.

A organização dos espaços físicos também é uma dimensão relevante de uma prática pedagógica interseccional. Escolas que garantem banheiros acessíveis para pessoas com deficiência, que dispõem de espaços de acolhimento para estudantes em situação de vulnerabilidade, que organizam o mobiliário de forma a permitir diferentes modalidades de interação social, e que disponibilizam materiais em formatos acessíveis para estudantes com deficiências sensoriais estão, concretamente, materializando o compromisso com a inclusão interseccional.

4.3 POLÍTICAS INTERSETORIAIS E A TRANSVERSALIDADE DA INCLUSÃO

A inclusão interseccional não pode ser responsabilidade exclusiva da escola. Uma política educacional que pretenda efetivamente garantir o direito à educação de todos os estudantes, independentemente de seus marcadores de identidade, precisa articular-se com outras políticas setoriais de forma sistemática e planejada.

A relação entre educação e saúde é particularmente crítica. Estudantes com questões de saúde mental, estudantes trans que necessitam de acompanhamento hormonal, estudantes com deficiências que requerem suporte terapêutico, e estudantes em situação de vulnerabilidade alimentar severa não podem ter

suas necessidades educacionais dissociadas de suas necessidades de saúde. Uma escola que ignora a dimensão da saúde de seus estudantes está, inevitavelmente, produzindo exclusões que nenhuma metodologia pedagógica, por mais sofisticada que seja, conseguirá compensar.

O transporte escolar é outro nó crítico das políticas intersetoriais. No Brasil, a dificuldade de acesso à escola por razões de distância, de precariedade do transporte público ou de inacessibilidade dos veículos para pessoas com deficiência constitui um dos principais fatores de evasão escolar entre estudantes de áreas rurais, de periferias distantes e entre estudantes com deficiências motoras. Garantir que todos os estudantes possam chegar à escola é uma pré-condição logística para qualquer política de inclusão.

A transversalidade, como proposta por Alê Lopes (2019) em diálogo com a perspectiva interseccional de Akotirene (2019), implica que o compromisso com a inclusão precisa atravessar todas as disciplinas, todos os espaços e todas as práticas da escola — não pode ficar restrito a uma disciplina específica ou a uma semana temática no calendário escolar. A educação para a diversidade não é um conteúdo a mais a ser encaixado em uma grade curricular já sobrecarregada; ela é uma perspectiva que deve reconfigurar toda a organização pedagógica da escola.

5 DISCUSSÃO: DESAFIOS DA GESTÃO E DA DOCÊNCIA

5.1 DESCONSTRUÇÃO DE PRECONCEITOS ESTRUTURAIS: A FORMAÇÃO CONTINUADA COMO IMPERATIVO

A implementação de uma perspectiva interseccional na escola esbarra, em primeiro lugar, nos preconceitos dos próprios profissionais de educação. Não se trata, aqui, de uma crítica moral aos professores e gestores como indivíduos: trata-se de reconhecer que todos os sujeitos são formados por e dentro de estruturas sociais que naturalizam determinadas hierarquias e tornam outras invisíveis. Um professor que cresceu em uma sociedade racista, machista e capacitista não está imune a esses preconceitos simplesmente por exercer uma profissão dedicada ao desenvolvimento humano — o que torna urgente a reflexão sobre como essas estruturas se traduzem em expectativas pedagógicas diferenciadas, tal como analisado por Patto (1999).

A formação continuada, nesse contexto, é não apenas desejável, mas imperativa. Ela precisa, contudo, ir além de treinamentos pontuais sobre diversidade que frequentemente se limitam a transmitir informações sem propiciar o processo reflexivo necessário para a mudança de prática. Uma formação continuada eficaz para a sensibilidade interseccional precisa criar espaços de autoanálise, nos quais os professores possam examinar seus próprios preconceitos e os modos como eles se traduzem em práticas pedagógicas diferencialmente excludentes.

É fundamental, nesse processo formativo, desconstruir a narrativa de que a atenção à diversidade é uma forma de "ajuda" a grupos desfavorecidos — como se a inclusão fosse um favor que a escola faz a determinados estudantes, em detrimento da qualidade do ensino para os demais. Essa narrativa é não apenas equivocada, mas perversamente contraproducente: ela posiciona a diversidade como problema e a inclusão como sacrifício, quando, na verdade, escolas que trabalham com a complexidade da diversidade tendem a produzir ambientes de aprendizagem mais ricos, mais criativos e mais democráticos para todos os estudantes — o que a perspectiva interseccional de Akotirene (2019) e de Lopes (2019) contribui decisivamente para demonstrar.

5.2 O PAPEL DA LIDERANÇA ESCOLAR NA CONSTRUÇÃO DE ESPAÇOS SEGUROS

A direção e a coordenação pedagógica ocupam um papel estratégico na implementação de uma cultura escolar interseccionalmente sensível. A gestão escolar define as normas formais e informais que estruturam a vida institucional: o que é tolerado, o que é punido, quais narrativas são legitimadas e quais são silenciadas. Uma liderança escolar que não compreende a interseccionalidade tende a produzir práticas de gestão que, mesmo bem-intencionadas, replicam as exclusões que pretende combater.

A construção de espaços seguros — no sentido de ambientes nos quais todos os estudantes possam se expressar sem medo de perseguição, humilhação ou invisibilização — é uma responsabilidade primária da gestão escolar. Isso implica a criação de protocolos claros para o tratamento de casos de discriminação e violência, o estabelecimento de canais de denúncia acessíveis e confidenciais, e a garantia de que as ocorrências sejam tratadas com seriedade e consistência, independentemente da identidade da vítima ou do agressor.

A liderança escolar também precisa estar atenta às exigências burocráticas desnecessárias que, muitas vezes inadvertidamente, discriminam estudantes por sua origem ou condição social. Formulários que pressupõem famílias nucleares heterossexuais, documentos que exigem comprovantes de residência em contextos de instabilidade habitacional, processos de matrícula que não oferecem opções para o registro de identidades de gênero não binárias — esses elementos burocráticos aparentemente neutros são, na prática, mecanismos de exclusão que operam silenciosamente sobre os corpos mais vulneráveis.

5.3 TENSÕES E RESISTÊNCIAS: O CONTEXTO POLÍTICO CONTEMPORÂNEO

É impossível discutir a implementação da perspectiva interseccional na escola brasileira sem reconhecer o contexto político adverso em que essa implementação ocorre. Nos últimos anos, o Brasil vivenciou uma onda de conservadorismo político e cultural que produziu ataques sistemáticos às pautas de diversidade e inclusão no ambiente escolar, sob a denominação, entre outras, de "ideologia de gênero".

Professores que trabalham com essas temáticas têm sido objeto de denúncias, pressões institucionais e, em alguns casos, de processos administrativos e judiciais.

Esse contexto não invalida a necessidade da perspectiva interseccional — pelo contrário, torna-a ainda mais urgente. Mas ele impõe que os professores e gestores que se comprometem com essa perspectiva o façam com consciência dos riscos envolvidos e com as estratégias de proteção necessárias. A construção de redes de apoio entre profissionais, a articulação com movimentos sociais e com organizações da sociedade civil, e a fundamentação das práticas pedagógicas em marcos legais sólidos são recursos importantes para navegar esse contexto hostil sem abdicar do compromisso com a inclusão.

A legislação brasileira, nesse sentido, oferece amparo robusto para a educação interseccional. A Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), a Lei Brasileira de Inclusão e uma série de outras normativas garantem, em conjunto, o direito de todos os estudantes a uma educação que respeite sua dignidade, promova a igualdade e combata todas as formas de discriminação. O professor que trabalha com a perspectiva interseccional não está violando nenhuma norma: está cumprindo mandatos constitucionais que a escola tem a obrigação de realizar.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo partiu de uma premissa simples, mas de consequências radicais: os estudantes que chegam às escolas brasileiras não são sujeitos abstratos e uniformes, mas seres concretos atravessados por múltiplos marcadores sociais que se combinam de formas específicas para produzir trajetórias educacionais singulares. Ignorar essa complexidade, por mais confortável que seja a simplificação, não é uma opção pedagógica neutra — é uma escolha política que produz e reproduz exclusões.

A interseccionalidade, como buscou-se demonstrar ao longo deste trabalho, oferece uma resposta epistemologicamente rigorosa e politicamente comprometida a essa complexidade. Ela não é apenas uma teoria acadêmica para ser debatida em congressos e publicações especializadas: é uma ferramenta concreta que pode e deve transformar as práticas cotidianas dos professores, a cultura das escolas e a arquitetura das políticas educacionais. É, em última análise, uma forma de ver — e de se recusar a deixar de ver — os sujeitos que a escola tantas vezes torna invisíveis.

A análise empreendida neste artigo evidenciou que a escola brasileira enfrenta desafios interseccionais concretos e urgentes. A evasão escolar de estudantes trans e travestis — documentada pela ABGLT (2016) —, a subescolarização de estudantes negros com deficiência, o silenciamento das experiências de jovens periféricos LGBTQIA+ são fenômenos que os modelos educacionais baseados em eixos únicos de identidade são incapazes de diagnosticar adequadamente e, portanto, de enfrentar. A

incorporação da perspectiva interseccional à formação docente e à gestão escolar não é um luxo teórico: é uma necessidade prática para que a inclusão deixe de ser retórica e se torne realidade.

As estratégias pedagógicas propostas — o uso de metodologias ativas e produções culturais, as práticas cotidianas de acolhimento, a articulação intersetorial e a formação continuada — não esgotam as possibilidades de ação, mas oferecem um repertório inicial concreto para professores e gestores que desejam traduzir o compromisso com a diversidade em práticas escolares efetivas. A interseccionalidade, como demonstraram Crenshaw (1989), Akotirene (2019), Gonzalez (1984) e os demais autores mobilizados ao longo deste trabalho, pede não apenas que se compreenda melhor o mundo: pede que se o transforme.

Que a escola brasileira possa, progressivamente, tornar-se um espaço no qual nenhum estudante precise deixar de ser quem é para ter acesso ao conhecimento. Que as "avenidas identitárias" que atravessam cada corpo estudantil sejam reconhecidas não como obstáculos à aprendizagem, mas como a própria riqueza que torna o processo educativo humano, plural e transformador. Esse é o horizonte que a perspectiva interseccional nos convida a construir — e a escola é, talvez, o lugar mais poderoso para começar.

REFERÊNCIAS

ABGLT. Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Intersexos. Pesquisa nacional sobre o ambiente educacional no Brasil 2016: as experiências de adolescentes e jovens lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais em nossos ambientes educacionais. Curitiba: ABGLT, 2016.

AKOTIRENE, Carla. **Interseccionalidade**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019. (Feminismos Plurais).

ARROYO, Miguel González. Currículo, território em disputa. Petrópolis: Vozes, 2011.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 dez. 1996.

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). Diário Oficial da União, Brasília, 7 jul. 2015.

CRENSHAW, Kimberlé W. Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics. *University of Chicago Legal Forum*, Chicago, v. 1, p. 139-167, 1989.

CRENSHAW, Kimberlé W. Demarginalizing the intersection of race and sex: a black feminist critique of antidiscrimination doctrine, feminist theory and antiracist politics. **University of Chicago Legal Forum**, Chicago, v. 1989, n. 1, p. 139-167, 1989.

EZEBIO, Felipe Daniel. Interseccionalidade: uma perspectiva necessária às salas de aula. **Revista Educação e Emancipação**, São Luís, v. 13, n. 2, p. 74-92, 2020.

GONZALEZ, Lélia. Racismo e sexismo na cultura brasileira. *Revista Ciências Sociais Hoje*, São Paulo, n. 2, p. 223-244, 1984.

LOPES, Alê. Interseccionalidade, intersetorialidade e transversalidade: conceitos para pensar políticas públicas e práticas educacionais inclusivas. *Cadernos de Pesquisa em Educação*, Vitória, v. 22, n. 50, p. 18-38, 2019.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: Vozes, 1997.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

MUNANGA, Kabengele. Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra. Petrópolis: Vozes, 1999.

PATTO, Maria Helena Souza. A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.

SANTOS, Boaventura de Sousa. A gramática do tempo: para uma nova cultura política. São Paulo: Cortez, 2006.

SCOTT, Joan W. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 71-99, 1995.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.