

**CURRÍCULOS QUE ABRAÇAM VIDAS:  
a interseccionalidade na formação de professores<sup>1</sup>**

**CURRICULA THAT EMBRACE LIVES:  
intersectionality in teacher training**

Raphael Theo de Oliveira Vargas <sup>2</sup>

**RESUMO**

O artigo analisa a formação de professores no Brasil sob a perspectiva da interseccionalidade, destacando como as licenciaturas podem se consolidar como espaços de resistência e transformação social. Discute o apagamento histórico de saberes afro-brasileiros, indígenas e de corpos dissidentes nos currículos e evidencia a necessidade de práticas pedagógicas que articulem antirracismo, antitransfobia e justiça social. A presença de pessoas trans negras no ensino superior é apresentada como potência epistêmica e política, capaz de desestabilizar hierarquias e legitimar novos saberes. Conclui-se que a construção de uma sociedade democrática requer licenciaturas comprometidas com a diversidade, a representatividade e a valorização das múltiplas identidades e epistemologias.

**Palavras-chave:** Educação; Licenciaturas; Interseccionalidade; Antirracismo; Transfobia; Currículo; Representatividade.

**ABSTRACT**

This article analyzes teacher education in Brazil from the perspective of intersectionality, highlighting how undergraduate teaching programs (licenciaturas) can be consolidated as spaces of resistance and social transformation. It discusses the historical erasure of Afro-Brazilian, Indigenous, and dissident bodies' knowledge in curricula, emphasizing the need for pedagogical practices that articulate anti-racism, anti-transphobia, and social justice. The presence of Black trans people in higher education is presented as an epistemic and political force capable of destabilizing hierarchies and legitimizing new knowledge. It concludes that building a democratic society requires teaching programs committed to diversity, representativity, and the appreciation of multiple identities and epistemologies.

**Keywords:** Education; Teacher Education; Intersectionality; Anti-racism; Transphobia; Curriculum; Representativity.

**1. INTRODUÇÃO**

“Na penumbra da sala, sob a luz trêmula do projetor, Juan observa as carteiras vazias projetando sombras longas sobre o piso frio de cerâmica. Negro, trans e morador da periferia,

---

<sup>1</sup> Artigo vencedor do prêmio Sylvia de Resende Costa, edição 2025, do Instituto de Ciências Humanas da PUC Minas

<sup>2</sup> Licenciado em Geografia pela PUC Minas. Discente do Bacharelado em Geografia pela PUC Minas.

ele carrega no olhar o peso de vozes que nunca se fizeram ouvir naquele espaço. À frente, uma lousa ainda com resquícios de escritas antigas anuncia o tema do dia: “Identidades Invisíveis”.

Juan cruza os braços e sente o ar pesado, carregado de expectativas não ditas. As paredes, cobertas por mapas coloridos, cartazes e recortes de jornais, parecem sussurrar histórias de exclusão. Não há necessidade de palavras; o silêncio eloquente de sua presença na última carteira, envolto por seu escudo-moletom e fones de ouvido, denuncia o vácuo curricular que ignora quilombos, trajetórias trans e territórios periféricos.

Enquanto a professora ajusta o foco do projetor, sustentado por um suporte improvisado, Juan fecha os olhos por um instante. Naquele escuro, as margens encontram-se, e cada respiração ecoa como um chamado para a transformação. A sala, antes apenas um espaço de transmissão de conteúdos, torna-se confinamento e possibilidade, simultaneamente, revelando a urgência de uma educação que acolha corpos e histórias silenciados.”

A cena fictícia apresentada encarna a interseccionalidade proposta por Kimberlé Crenshaw (1991), segundo a qual os marcadores sociais de opressão — raça, gênero, classe, religião — não interagem de forma linear, se sobrepõem em diversas realidades e vivências, a interseccionalidade expõe como sistemas de poder e dominação operam de forma articulada, criando experiências únicas de marginalização. Nas palavras da autora, "a interseccionalidade revela como o sistema jurídico falha em capturar a realidade vivida por aqueles que se encontram na encruzilhada de múltiplas formas de discriminação" (Crenshaw, 1991, p. 1242). Aplicada ao contexto escolar, essa crítica evidencia que políticas de inclusão meramente formais deixam de lado a complexidade das vidas periféricas.

Patricia Hill Collins (2000) amplia essa discussão ao conceito de epistemicídio — o apagamento sistemático de saberes produzidos por corpos subalternos. Para Collins, o currículo hegemônico privilegia epistemologias fundadas em perspectivas eurocêtricas, coloniais e cisnormativas, relegando ao silêncio as contribuições de mulheres negras e, por extensão, de pessoas trans negras e/ou periféricas. Carla de Akotirene (2017) ecoa essa crítica ao afirmar que "somente uma educação que coloque no centro as interseccionalidades negras poderá desconstruir hierarquias de valor que classificam corpos e saberes como normativos ou marginais" (Akotirene, 2017, p. 56).

No Brasil, o mito da democracia racial, analisado por Sueli Carneiro (1987), se traduz em currículos escolares que apresentam uma narrativa unívoca, isenta de conflitos raciais e de gênero. Djamilia Ribeiro (2018) complementa essa análise ao destacar que "a neutralidade racial é, em si, uma posição acomodada que perpetua desigualdades" (Ribeiro, 2018, p. 32), e que o

mesmo se aplica a políticas escolares que se consideram neutras em relação à identidade de gênero.

Portanto, ao mesmo tempo em que a escola se coloca como instância de formação cidadã, ela reproduz estruturas de exclusão se não considerar as vozes interseccionais. É nesse contexto que as licenciaturas se apresentam como espaços estratégicos de transformação: formam professores com repertório teórico e prático para problematizar o currículo, mediando dinâmicas de poder e legitimando saberes periféricos. Por tanto, as licenciaturas e, conseqüentemente, os profissionais que nascem desse processo, deixam de atuar como meros transmissores de conteúdo e passam a ser articuladores das complexidades sociais que tangenciam o sistema educacional: Não é possível construir uma sociedade verdadeiramente antirracista de forma isolada. É preciso pensar em um projeto coletivo que reconheça e enfrente todas as formas de vulnerabilidade social. Isso implica ser antirracista, antitransfóbico, antimachista, não homofóbico e contrário a qualquer exclusão por credo. Compreender essas opressões de maneira interseccional é fundamental, pois elas não atuam separadamente: quando não combatidas em conjunto, tendem a se entrelaçar e potencializar-se, reproduzindo e fortalecendo ideologias excludentes e opressoras.

## **2. UM BREVE CONTEXTO HISTÓRICO**

A história das licenciaturas no Brasil não pode ser compreendida apenas como o desenvolvimento linear de uma política educacional voltada à formação de professores. Ao contrário, ela está profundamente imbricada na constituição do próprio projeto de nação brasileira – um projeto que, desde seus alicerces coloniais, foi construído sobre estruturas de dominação racial, patriarcal e de classe. Formar professores sempre foi, também, formar subjetividades e preservar determinados valores considerados legítimos pelo Estado-nação. Por isso, discutir historicamente as licenciaturas exige desvelar as camadas ideológicas, epistemológicas e territoriais que sustentaram – e em muitos casos ainda sustentam – um modelo excludente de formação docente.

Desde o período colonial, a educação formal no Brasil foi um instrumento de dominação cultural. A atuação dos jesuítas nos séculos XVI e XVII tinha como principal objetivo a catequese dos povos indígenas, não a valorização de seus saberes e cosmologias. A escola foi, desde o início, um território de silenciamento e apagamento dos conhecimentos não brancos, reforçando a lógica do que Quijano (2005) denominou de “colonialidade do saber” – a

imposição de uma matriz eurocêntrica que inferioriza tudo aquilo que não se encaixa em seus parâmetros epistêmicos.

A exclusão dos saberes afro-brasileiros e indígenas não se deu apenas por ausência, mas por uma política ativa de deslegitimação. O currículo escolar e universitário foi (e ainda é) estruturado de maneira a reproduzir a ideia de uma cultura nacional homogênea, branca, cristã e masculina. Como aponta Ribeiro (2019), "a educação brasileira se organizou historicamente como um dispositivo de normalização racial, onde os corpos negros, indígenas e periféricos foram sistematicamente interditados à docência ou subordinados à lógica do ensino como caridade ou missão moral" (Ribeiro, 2019, p. 77).

A constituição das primeiras escolas normais no século XIX, voltadas à formação de professores primários, representou um marco importante nesse processo. Essas instituições, criadas inicialmente para mulheres brancas das elites urbanas, assumiram a função de formar educadoras morais da infância brasileira, reforçando os ideais de civilidade e progresso. Entretanto, como nos alerta Veiga (2007), "essas escolas funcionavam como mecanismos de controle social, dirigidos majoritariamente às camadas médias, sem qualquer compromisso com a pluralidade cultural ou com a equidade social" (Veiga, 2007, p. 42). Assim, o projeto de formação docente institucionalizado reforçava a racialização dos saberes, centralizando a figura da professora branca como guardiã da moral nacional, enquanto os sujeitos negros e indígenas continuavam à margem da formação oficial, mesmo quando já atuavam como educadores populares em seus territórios.

Com a criação das Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras, na década de 1930, especialmente no bojo do projeto modernizador da Universidade de São Paulo (USP), instituiu-se oficialmente a separação entre bacharelado e licenciatura, sendo esta última voltada à formação de professores para o ensino secundário. Contudo, como observa Gatti (2011), esse processo foi marcado por um profundo descompasso entre teoria e prática, além da subordinação das licenciaturas à lógica disciplinar dos bacharelados. A docência passou a ser vista como uma função secundária no interior da universidade, com menor prestígio e investimento institucional.

Esse rebaixamento da licenciatura também está conectado à racialização da própria profissão docente. Segundo Lopes (2020), "as políticas públicas de formação de professores, mesmo após a redemocratização, pouco romperam com o modelo hierárquico que subalterniza os saberes docentes oriundos das periferias, das escolas públicas e dos territórios quilombolas ou indígenas" (Lopes, 2020, p. 93). Em outras palavras, o projeto de formação de professores que se consolidou no século XX permaneceu distante dos sujeitos históricos que sustentam a

educação básica brasileira: mulheres negras, educadores das comunidades tradicionais, docentes da rede pública em territórios periféricos.

Nos marcos da modernização educacional da ditadura militar, especialmente com a Reforma Universitária de 1968, esse modelo se aprofundou. A lógica tecnicista das reformas institucionais promoveu uma fragmentação ainda maior entre licenciatura e prática pedagógica, consolidando um modelo de formação que privilegiava os conteúdos das disciplinas em detrimento da reflexão crítica sobre a educação. Como alerta Freire (1996), "não há docência sem discência, não há saber neutro nem professor descomprometido. Toda prática educativa é política" (Freire, 1996, p. 25). Essa máxima, no entanto, foi sistematicamente ignorada pelas licenciaturas forjadas sob o regime militar, que priorizavam uma formação tecnocrática, despolitizada e descolada das realidades sociais.

Com a promulgação da nova LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) em 1996, houve uma tentativa de reorganização da formação docente no país, estabelecendo a exigência do nível superior para professores da Educação Básica. No entanto, como apontam Diniz-Pereira e Zeichner (2001), essa mudança legal não foi suficiente para alterar as bases estruturais das licenciaturas, que permaneceram atreladas a currículos eurocêntricos, distantes das culturas escolares e insensíveis às múltiplas desigualdades que atravessam a vida dos estudantes e educadores.

Mais recentemente, com a implementação da Lei n. 10.639/2003, que torna obrigatória a inclusão da história e cultura afro-brasileira nos currículos escolares, e da Lei n. 11.645/2008, que amplia esse conteúdo à história indígena, a formação docente foi chamada a se repensar. No entanto, como aponta Nilma Lino Gomes (2012), a inserção dessas temáticas frequentemente ocorre de forma superficial, simbólica ou pontual, sem romper com a lógica monocultural das licenciaturas. "É necessário construir um currículo que não apenas inclua os saberes negros e indígenas, mas que reconheça suas epistemologias como legítimas e constitutivas do conhecimento escolar" (Gomes, 2012, p. 84).

Nesse sentido, pensar a história das licenciaturas no Brasil é também reconhecer que elas foram – e em muitos aspectos ainda são – dispositivos de reprodução das desigualdades sociais, raciais e territoriais. O desafio que se impõe, especialmente diante da emergência de movimentos por uma educação antirracista e interseccional, é construir licenciaturas comprometidas com a justiça social, com o reconhecimento da pluralidade epistêmica e com a valorização dos sujeitos historicamente excluídos dos processos formais de produção do conhecimento.

### **3. RACISMO, TRANSFOBIA E OUTRAS OPRESSÕES**

A intersecção entre racismo e transfobia manifesta-se de modo particularmente violento em contextos periféricos, onde pessoas trans negras acumulam vulnerabilidades. Peçanha (2018) revela, em seu estudo qualitativo, que homens trans negros enfrentam discriminação cotidiana ampliada: não apenas são alvo de piadas e agressões verbais, mas sofrem rejeição institucional, como no acesso negado a banheiros apropriados, no esquecimento de seu nome social em registros oficiais, a sexualização de seus corpos, os entraves para acesso à educação básica de qualidade e a educação superior, a dificuldade de acesso à saúde e o não acesso ao mercado de trabalho. Araújo dos Passos (2024) aponta no livro “Pedagogias das Travestilidades”, que travestis negras em cursos de Pedagogia relatam humilhações em espaços acadêmicos, que negam seu direito à identidade e ignoram suas trajetórias.

Situações como as relatadas por Araújo dos Passos (2024) não são exceções ou episódios isolados — a academia é, na verdade, um microcosmo do sistema educacional mais amplo, que raramente pensa além da ‘caixa’ hetero-cisnormativa, branca e cristã. Esse enquadramento normativo acaba por definir o estudante ‘universal’ como neutro e homogêneo, enquanto corpos e vozes dissidentes — travestis, alunos negros, indígenas, de matriz religiosa afro-brasileira ou oriundos da periferia — permanecem silenciados ou patologizados.

Dados empíricos ilustram a gravidade dessas desigualdades. Segundo pesquisa da Rede Nacional de Pessoas Trans do Brasil, 82% das pessoas trans abandonam o Ensino Médio entre 14 e 18 anos devido a ambientes escolares hostis e discriminatórios. A Associação Nacional de Travestis e Transexuais (ANTRA) corrobora o dado, apontando que 70% não concluem o Ensino Médio e apenas 0,02% chegam ao Ensino Superior. Em última instância, currículos, metodologias e até os espaços físicos da escola (banheiros, cartazes nas paredes, referências bibliográficas) reproduzem hierarquias de poder que negam identidades e histórias, perpetuando o epistemicídio descrito por Collins (2000) e a violência simbólica de que fala Bourdieu (1989).

Por outro lado, o Censo Demográfico de 2022 do IBGE mostra avanços e desafios no acesso de pessoas negras ao ensino superior. A proporção de pretos com diploma de graduação passou de 2,1% em 2000 para 11,7% em 2022, enquanto entre pardos o índice subiu de 2,4% para 12,3% no mesmo período. Apesar do crescimento, a população branca ainda tem mais que o dobro de conclusão de nível superior (25,8%) em comparação aos negros (11,7%). Esses indicadores evidenciam que a escola, como instituição central na reprodução ou desconstrução das desigualdades, precisa ser repensada por meio de currículos e práticas docentes que

considerem a interseccionalidade. Só assim poderemos enfrentar o abandono escolar precoce entre pessoas trans e ampliar a presença de estudantes negros no ensino superior.

Essa articulação de opressões não se limita ao par racismo–transfobia, mas se entrelaça com dinâmicas patriarcais, heteronormativas e de intolerância religiosa, conformando um tecido de violências que atravessa corpos e subjetividades.

Nos contextos machistas, homens trans negros enfrentam duplo escrutínio: além de questionamentos sobre sua masculinidade, lidam com estigmas raciais que lhes negam credibilidade como sujeitos masculinos socialmente aceitos. Já mulheres trans e travestis negras experienciam violências sexistas, como assédios verbais e ameaças físicas, que se somam ao preconceito racial, conforme documentado por Araújo dos Passos (2024). Esses episódios evidenciam um padrão de deslegitimação do corpo trans, que é simultaneamente hipersexualizado e considerado “inviável” para o espaço escolar.

A homofobia, por sua vez, intersecciona-se com a intolerância religiosa, gerando exclusões múltiplas. Estudantes de matriz africana que manifestam sua fé — como candomblé e umbanda — encontram resistência institucional, mesmo sob o argumento de laicidade, corroborando o que Carneiro (1987) denomina de ‘neutralidade acomodada’ que, na prática, silencia práticas não cristãs. Collins (2000) chama esse padrão de ‘epistemicídio religioso’, pois saberes e ritos afro-brasileiros são deslegitimados em prol de uma moral dominante.

Em conjunto, essas dimensões formam um campo de invisibilização e estigmatização, no qual as normas escolares — de vestimenta, conduta e uso de espaços — são instrumentos de disciplinar corpos dissidentes. Como Sardenberg (2015) aponta, as normas de gênero reforçam hierarquias sociais específicas, perpetuando exclusões raciais, de gênero e de crença. Para enfrentar essas interseções, é preciso que docentes formados pelas licenciaturas reconheçam e desconstruam tais mecanismos, promovendo um ambiente educativo que afirme identidades diversas em sua totalidade.

Sardenberg (2015) discute como as normas sociais e de gênero se sustentam em estruturas patriarcais e racistas, produzindo corpos normativos que excluem dissonantes. Collins (2000) chama atenção para o fato de que a reprodução de estereótipos raciais e de gênero em materiais didáticos reforça preconceitos, pois tais recursos invisibilizam a pluralidade cultural. É comum que livros de História omitam o papel de mulheres negras e de lideranças trans em resistências sociais.

Onipresente, a violência simbólica descrita por Bourdieu (1989) legitima padrões de conhecimento e moralidade cis-heteronormativos: ao silenciar narrativas de quilombos, de lutas trans e de práticas religiosas de matriz africana, a escola reforça hierarquias sociais. Carneiro

(1987) e Ribeiro (2018) alertam que, no Brasil, o mito da democracia racial serve de colete que mascara desigualdades profundas, assim como políticas de “neutralidade” erguem barreiras invisíveis para alunos que não se enquadram na norma.

Dessa forma, reconhecemos que qualquer ação antirracista na escola precisa ser interseccionada com outras lutas periféricas, sob pena de reproduzir fragmentos de discriminação. Uma abordagem interseccional revela conexões com o machismo, a homofobia e o preconceito religioso, impelindo licenciaturas a formar professores capazes de identificar e desconstruir essas teias de opressão.

A universidade, por sua natureza, deveria ser um espaço de encontros de saberes, de construção coletiva, de promoção de justiça e de ampliação de mundos. Mas, historicamente, ela foi conformada em moldes que atenderam a uma parte muito específica da sociedade. Isso não significa que ela seja, essencialmente, um espaço de exclusão — mas que, por muito tempo, foi marcada por seleções simbólicas e materiais que definiram quem poderia ocupar seus territórios.

Como lembra Darcy Ribeiro (1995), o projeto universitário no Brasil nasceu com vocação para ser uma estrutura de formação das elites, apesar de o país necessitar urgentemente de uma universidade popular e voltada para a transformação social. Ao longo das décadas, diversas políticas de ampliação de acesso — como o ProUni, as cotas raciais, de gênero e sociais e o SISU — tensionaram esse modelo, permitindo que outros corpos e outras vozes atravessarem os portões da universidade. No entanto, o desafio da permanência e do pertencimento segue como uma fronteira ainda não vencida. A universidade não é apenas um espaço físico — ela é um território. E como território, ela é também construção social, disputa, marcação simbólica. No campo da Geografia crítica, o conceito de territorialidade nos permite compreender que não basta ocupar um lugar formalmente: é preciso poder habitá-lo com plenitude, produzindo sentidos, vínculos e presenças que sejam reconhecidas. Enquanto o lugar é o espaço vivido e afetivamente carregado (Tuan, 1977), a territorialidade, como desenvolve Rogério Haesbaert (2004), refere-se aos modos como diferentes sujeitos ocupam, marcam e reivindicam um espaço, transformando-o em sua presença. E quando essa presença é trans, negra, periférica, LGBTQIA+, indígena ou dissidente de qualquer norma dominante, ela rompe com as expectativas históricas de quem deveria — ou não — estar na universidade.

Por isso, as pessoas trans que acessam o ensino superior não apenas ocupam — territorializam. Elas inscrevem suas trajetórias em espaços que, por muito tempo, lhes foram interditados, forçando a universidade a se re-configurar — mesmo que lentamente. Mas a



territorialização não é um ato passivo: ela exige luta, negociação, resistência cotidiana. Exige não apenas entrar no *campus*, mas transformar o *campus* em lugar de existência legítima.

Essa dinâmica de territorialização pode ser compreendida à luz da noção de espaço de Lefebvre (1991), que distingue o espaço percebido, o espaço concebido e o espaço vivido. Pessoas trans negras, ao adentrar o *campus*, vivenciam o espaço percebido (infraestrutura física) e o espaço concebido (projetos pedagógicos e normativos), mas lutam para produzir um espaço vivido que reconheça suas existências. Esse esforço converge com a ideia de Haesbaert (2004) sobre territorialidade como ato político-epistêmico, que não se reduz à presença física, mas engloba a capacidade de redefinir sentidos e práticas no ambiente universitário.

Ademais, a permanência no ensino superior de pessoas negras — fortalecida por políticas de cotas e bolsas — cria tensões com as epistemologias hegemônicas. Ribeiro (2018) alerta para o desafio do “estar e ser visto”, pois, mesmo com acesso garantido, estudantes negros e trans muitas vezes encontram currículos que não dialogam com suas realidades, resultando em alta evasão. Essa dupla fronteira — de acesso e permanência — sublinha a necessidade de que as licenciaturas ultrapassem a formação inicial para incluir práticas de acolhimento contínuo. É preciso pensar em mentorias específicas, grupos de apoio interseccionais e circuitos de aprendizagem colaborativos que mantenham a força política da territorialização. Ao reconhecer o *campus* como arena de disputas de sentidos, docentes formados pelas licenciaturas interseccionais podem facilitar a construção de espaços onde o pertencimento seja efetivo, contribuindo para o prolongamento das trajetórias acadêmicas de corpos que historicamente foram expulsos ou invisibilizados.

Aqui vemos que a importância das licenciaturas para uma educação antirracista se revela no próprio desenho das políticas de formação: quando programas de curso contemplam o enfrentamento ao racismo estrutural e propõem atividades reflexivas sobre privilégios e opressões, futuros professores desenvolvem consciência crítica necessária para atuar em ambientes diversos. Rita Laura Segato (2014) argumenta que a descolonização do saber passa pela ruptura com currículos que ignoram os efeitos da escravidão e do colonialismo no presente, posicionando as licenciaturas como espaços de elaboração de narrativas críticas sobre a história nacional.

Nessa perspectiva, a avaliação formativa desempenha papel crucial: ao dar voz aos estudantes em processos de retroalimentação, permite que docentes percebam e ajustem suas práticas em tempo real. Mendes (2021) destaca que fóruns de diálogo e *feedback* coletivo fomentam atitudes de responsabilização ética e política, essenciais em uma educação antirracista.

Ainda, a inserção de pesquisas-ação nos cursos de licenciatura possibilita que docentes em formação se tornem pesquisadores de suas próprias salas de aula, mapeando desigualdades, testando intervenções antirracistas e avaliando impactos. Esse ciclo formativo-reflexivo não apenas fortalece a competência técnica, mas consolida uma postura comprometida com a equidade: Ao estabelecer parcerias com coletivos comunitários e instituições de ensino básico, as licenciaturas consolidam redes de solidariedade e apoio mútuo.

Essa ampliação do compromisso institucional com a permanência e o pertencimento conecta-se diretamente ao papel da representatividade no corpo docente, elemento que potencializa a sustentabilidade dessas redes de acolhimento e legítima trajetórias diversas.

A representatividade emerge como elemento central na formação docente, uma vez que professores-identificadores influenciam diretamente a autoestima e o engajamento de estudantes historicamente marginalizados. Quando futuras professoras e professores veem em seus formadores pessoas que compartilham marcadores raciais, de gênero ou oriundos de contextos periféricos, eles percebem que o lugar acadêmico lhes é legítimo. Sousa (2019) mostra que a presença de docentes negras e trans em cursos de licenciatura não apenas amplia repertórios curriculares, mas também sinaliza aos alunos que suas trajetórias são valorizadas e que a universidade os considera sujeitos de direito.

Além disso, a representatividade permite a construção de currículos afetivos: conteúdos e referências que dialogam com a identidade dos estudantes, criando pontes entre o universo acadêmico e os mundos vivenciados por eles. Iniciativas que incluem convidadas e convidados da comunidade — lideranças quilombolas, educadoras trans e ativistas negras — aproximam o fazer acadêmico das lutas sociais, desestabilizando hierarquias e fortalecendo o compromisso antirracista.

Nesse sentido, as licenciaturas devem ponderar a diversidade de seu corpo docente e discente como recurso pedagógico, promovendo políticas de contratação e ações afirmativas que garantam a presença de professoras e professores negros, trans e periféricos. Tais medidas não se limitam a preencher cotas simbólicas, mas visam alterar o tecido epistemológico do curso, integrando saberes e experiências que enriquecem a formação de todos. Essa presença política questiona diretamente o monopólio cognitivo que sustenta currículos eurocêntricos e cisheteronormativos, abrindo espaços para pedagogias de reconhecimento, conforme preconiza Bell Hooks (1994): “trazer a marginalização para o centro é uma estratégia pedagógica de libertação”.

Quando estudantes veem em seus professores trajetórias que ressoam com suas próprias realidades, são legitimados em sua identidade e encontram modelos de referência. Freire (1994)

aponta que a dialogicidade — a construção conjunta do saber — só se fortalece quando há interlocutores que partilham contextos de vida semelhantes. Assim, a diversidade docente e discente cria uma sinergia pedagógica, estimulando práticas de coautoria no desenvolvimento de projetos, debates e pesquisas. A representatividade favorece o surgimento de currículos vividos: materiais didáticos e atividades podem emergir de temas trazidos pelos próprios professores e alunos, como histórias de luta trans, memórias quilombolas, saberes de resistência periférica e tantas outras lentes que tangenciam a vivência humana. Ao legitimar esses conteúdos, as licenciaturas produzem um efeito pedagógico potente, transformando a sala de aula em um espaço de validação de vidas que, por muito tempo, foram silenciadas.

#### **4. PRESENÇAS QUE RECONFIGURAM: PESSOAS TRANS NEGRAS NO ENSINO SUPERIOR COMO FORÇA EPISTÊMICA E POLÍTICA**

A presença de pessoas trans negras, no ensino superior, representa uma potência política e epistêmica singular. Ela rompe com o padrão cisnormativo que estruturou historicamente a universidade e confronta o racismo epistêmico que orienta a produção de conhecimento desde sua fundação. Quando um corpo trans negro ocupa a sala de aula — como docente ou discente — não se desestabiliza apenas o imaginário institucional sobre gênero, mas também as hierarquias raciais que determinam quem pode produzir conhecimento e quem é reduzido a objeto dele.

A universidade, historicamente reservada à branquitude cisnormativa, vê-se tensionada pela entrada de sujeitos que carregam múltiplas dissidências. É nesse cruzamento entre gênero, raça e classe que se evidencia a urgência de uma abordagem interseccional da justiça social na educação. Como afirma Akotirene (2018), não existe opressão de gênero no Brasil que não seja atravessada por raça e classe. O mesmo vale para a resistência: não há antirracismo efetivo sem ser, ao mesmo tempo, antitransfóbico, antipatriarcal, anticapacitista e anticolonial. Ignorar esse entrelaçamento é perpetuar o que Sueli Carneiro (1985) chamou de “pacto narcísico da branquitude”: um arranjo que simula justiça simbólica enquanto sustenta exclusões concretas.

Esse pacto manifesta-se na seleção de autores que compõem as ementas, na bibliografia hegemônica e na invisibilização das narrativas trans negras como legítimas fontes de saber. A epistemologia dominante, ainda eurocêntrica, androcêntrica e cisnormativa, mantém um modelo de conhecimento que exclui aquilo que não se ajusta a seus paradigmas de racionalidade e universalidade. Como denuncia Collins (2000), trata-se de um epistemicídio que apaga sistematicamente os saberes produzidos nas margens.

Nesse cenário, a presença de uma mulher trans negra que pesquisa, leciona, orienta e participa da vida acadêmica não é apenas conquista individual: é ato coletivo de insurgência. Sua trajetória desloca concepções cristalizadas de intelectualidade, autoridade docente e legitimidade acadêmica. Sua simples existência já é pedagógica, pois revela que o que se considera “normal” é apenas uma construção histórica e política.

Essa presença, contudo, não pode ser romantizada. O caminho até a universidade para pessoas trans negras é atravessado por barreiras institucionais, simbólicas e materiais. Muitas vezes, o acesso é dificultado pela exclusão social e, quando conquistado, a permanência é fragilizada pelo isolamento acadêmico, pela ausência de suporte institucional e pela reprodução cotidiana de violências simbólicas. Esses obstáculos revelam que a universidade, mesmo quando abre suas portas, ainda não garante condições plenas de pertencimento.

Diante disso, políticas de inclusão que não incorporam a perspectiva interseccional incorrem no erro de um multiculturalismo superficial. Para que as universidades sejam efetivamente espaços de justiça social, não basta assegurar acesso: é preciso transformar o *ethos* acadêmico. Isso implica revisar currículos, repensar metodologias, reeducar relações pedagógicas e ampliar horizontes de escuta.

Nesse processo, as licenciaturas assumem papel estratégico. São elas o elo entre a formação universitária e a transformação social nas escolas, articulando práticas capazes de questionar privilégios, desconstruir opressões e afirmar epistemologias plurais

## **5. LICENCIATURAS COMO TERRITÓRIOS DE RESISTÊNCIA: INTERSECCIONALIDADE E O DESAFIO DA FORMAÇÃO CRÍTICA**

Mais do que preparar tecnicamente futuros docentes, os cursos voltados para a formação docente, devem funcionar como territórios de elaboração crítica sobre o papel da escola em uma sociedade marcada por desigualdades históricas. No Brasil, isso significa reconhecer que a educação pública é atravessada por raça, classe, gênero e território — e que a ausência de uma formação interseccionalizada contribui para reproduzir exclusões em larga escala.

A função social dessas graduações, portanto, não pode ser dissociada da luta contra múltiplas opressões. Formar professores antirracistas implica também capacitá-los para acolher vivências trans, LGBTQIA+, periféricas e religiosas diversas. Como enfatiza Ribeiro (2018), não se combate o racismo com neutralidade: é preciso agir sobre as estruturas que o sustentam. O mesmo vale para a transfobia: nenhuma prática docente será transformadora se silenciar a complexidade das vidas que compõem a sala de aula.

Isso exige uma profunda revisão curricular. Questões raciais, de gênero e sexualidade não devem figurar como conteúdos opcionais ou transversais, mas como fundamentos ético-políticos da docência. Nesse sentido, a presença de professoras trans negras e de docentes oriundos das periferias precisa deixar de ser exceção para tornar-se política institucional de diversidade e equidade. Como lembra Nilma Lino Gomes (2012), representatividade não é apenas simbólica, é epistemológica: corpos dissidentes em sala de aula ensinam também por sua própria experiência, trazendo novos modos de pensar, sentir e agir na educação.

Para que este cenário seja realmente palpável, é necessário adotar práticas de mediação pedagógica que articulem teoria e vida concreta dos estudantes. Algumas possibilidades incluem:

- **Currículos dialógicos:** organizar disciplinas a partir de problemas sociais contemporâneos — racismo, transfobia, desigualdades territoriais — conectando conteúdos acadêmicos a vivências reais. Essa abordagem rompe com a fragmentação disciplinar e estimula análise crítica.
- **Grupos de mediação interseccional:** criar espaços de diálogo entre estudantes e docentes para tratar de experiências de exclusão, propondo soluções coletivas. Esses grupos podem atuar como núcleos de apoio à permanência e como instâncias de produção de conhecimento sobre práticas educativas inclusivas.
- **Pedagogias afetivas e colaborativas:** valorizar metodologias que incentivem a escuta, o trabalho em grupo e a coautoria de projetos. Isso fortalece vínculos e legitima narrativas de sujeitos historicamente marginalizados.
- **Pesquisa-ação:** envolver licenciandos em projetos que investiguem desigualdades no cotidiano escolar e proponham intervenções práticas. Essa estratégia forma professores-pesquisadores capazes de transformar suas realidades de atuação.
- **Parcerias comunitárias:** aproximar universidades de coletivos sociais — quilombolas, indígenas, movimentos trans e feministas — para incluir saberes não hegemônicos na formação docente. Essa integração expande horizontes e fortalece redes de solidariedade.
- **Mentorias interseccionais:** implementar programas de acompanhamento em que estudantes de licenciatura, especialmente negros e trans, tenham acesso a tutores que auxiliem sua permanência acadêmica e desenvolvimento profissional.

## **6. REPRESENTATIVIDADE E CURRÍCULOS AFETIVOS**

Outro aspecto essencial é a composição diversa do corpo docente. Professores negros, trans e periféricos inspiram estudantes, ampliam repertórios e legitimam trajetórias (Sousa, 2019). Essa diversidade não deve ser encarada como preenchimento de cotas simbólicas, mas como elemento constitutivo de currículos plurais.

A representatividade também possibilita a construção de currículos afetivos: conteúdos e práticas que dialogam diretamente com a identidade dos estudantes. Convidar lideranças quilombolas, educadoras trans e ativistas negras para compartilhar saberes aproxima universidade e comunidade, desestabilizando hierarquias e fortalecendo compromissos antirracistas.

Assim, ao promover mediações pedagógicas interseccionais, as licenciaturas tornam-se mais do que espaços de formação técnica: transformam-se em territórios de resistência, onde futuros professores aprendem a articular conhecimento, prática e afeto na construção de uma educação verdadeiramente democrática.

## **7. CONCLUSÃO: POR UMA SOCIEDADE ANTIRRACISTA — O PAPEL DAS LICENCIATURAS NA EDUCAÇÃO TRANSFORMADORA**

O percurso apresentado evidencia que as licenciaturas têm um papel estratégico na construção de uma educação antirracista, inclusiva e transformadora. Mais do que formar professores tecnicamente competentes, essas graduações podem atuar como espaços de resistência, onde se aprende a reconhecer, problematizar e desconstruir as múltiplas formas de opressão que atravessam a escola e a sociedade.

A presença de pessoas trans, negras, indígenas e de outras minorias nos cursos de licenciatura não deve ser reduzida a uma questão simbólica. Ela constitui força pedagógica capaz de redefinir epistemologias, desafiar hierarquias históricas e promover práticas educativas que dialoguem com a diversidade real das salas de aula.

Para que essa transformação seja efetiva, é necessário que currículos, metodologias e políticas institucionais sejam construídos a partir de uma perspectiva interseccional, reconhecendo que racismo, transfobia, machismo e outras formas de discriminação estão entrelaçados. Formar professores com consciência crítica, compromisso ético e habilidades para mediar essas complexidades é preparar a escola para cumprir seu papel social de maneira plena.

Assim, as licenciaturas podem e devem assumir-se como incubadoras de mudança social, formando educadores capazes de transformar a realidade escolar e, por extensão, contribuir para a construção de uma sociedade mais justa, plural e inclusiva, onde cada identidade tenha voz, espaço e reconhecimento.

## REFERENCIAS

AKOTIRENE, Carla. **O que é interseccionalidade?** Coordenação de Djamila Ribeiro. Belo Horizonte: Letramento, 2018.

ANTRA. Associação Nacional de Travestis e Transexuais. **Dossiê: Assassinatos e violência contra travestis e transexuais brasileiras em 2023.** Brasília: ANTRA, 2024.

ARENDT, Hannah. **A condição humana.** 10. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família.** Rio de Janeiro: LTC, 1981.

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

BENTO, Berenice. **A reinvenção do corpo:** sexualidade e gênero na experiência transexual. Rio de Janeiro: Garamond, 2006.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

BRASIL. Conselho Federal de Psicologia. **Resolução CFP nº 01/2018**, de 29 de janeiro de 2018. Brasília: CFP, 2018.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB.** Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm).

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Escola Sem Homofobia:** caderno de referências. Brasília: MEC, 2011. (Não distribuído oficialmente).

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. **Decisão sobre uso do nome social e identidade de gênero**, 2018.

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

CARNEIRO, Sueli. **A mulher negra na sociedade brasileira:** o papel do movimento feminista na luta antirracista. Brasília: [s.n.], 1985.

CARRANO, Paulo. **Juventudes e escolas nas periferias urbanas brasileiras:** tempos, espaços e práticas culturais. Rio de Janeiro: Garamond, 2010.

COLLINS, Patricia Hill. **Black feminist thought:** knowledge, consciousness, and the politics of empowerment. New York: Routledge, 2000.

CORREIA, Sonia. Gênero e sexualidade no debate político brasileiro. In: PARKER, Richard (org.). **Sexualidade e política**. Rio de Janeiro: ABIA; IMS/UERJ, 2009.

DAVIS, Angela Y. **Mulheres, raça e classe**. São Paulo: Boitempo, 2016.

DONNE, John. **Devotions upon emergent occasions**. London, 1624.

ERICKSON-SCHROTH, Laura (org.). **Trans bodies, trans selves: a resource for the transgender community**. Oxford: Oxford University Press, 2014.

FAUSTO-STERLING, Anne. **Sexo/Gênero: o desenvolvimento do corpo sexual**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2014.

FERREIRO, Emilia. **Passagens da infância**. São Paulo: Ática, 2001.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Petrópolis: Vozes, 2017.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GOMES, Nilma Lino. Educação, identidade negra e formação de professores: pensar a prática para transformar a escola. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 25–44, 2005.

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem Fronteiras**, v. 12, n. 1, p. 98-109, jan./abr. 2012. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss1articles/gomes.pdf>. Acesso em: 9 set. 2025.

HAESBAERT, Rogério. **O mito da desterritorialização: do "fim dos territórios" à multiterritorialidade**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

HOOKS, Bell. **Tudo sobre o amor: novas perspectivas**. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2003.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano**. São Paulo: Cobogó, 2019.

LEFEBVRE, Henri. **A produção do espaço**. Tradução de Doralice Barros Pereira e Sérgio Martins. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1991.

LOPES, João Paulo. Presença política trans na educação superior: diálogos e trajetórias. **Revista Educação e Diversidade**, v. 12, n. 3, 2021.

LOURO, Guacira Lopes. **Pedagogias da sexualidade**. 6. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

LOURO, Guacira Lopes. **Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria queer**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

LUFT, Lya. **Perdas e ganhos**. Rio de Janeiro: Record, 2003.



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

MASSEY, Doreen. **Pelo espaço**: uma nova política da espacialidade. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008.

MENDES, J. C. da S.; MEDEIROS, M. T. P. de. Imagem corporal positiva em estudantes do ensino superior. *In*: ARIOLI, I. G. S. (org.). **Psicologia da saúde**: teoria e intervenção. São Paulo: [s.n.], 2019. p. 94-107.

MEYER, Ilan H.; NORTHBRIDGE, Mary E. **The health of sexual minorities**: public health perspectives on lesbian, gay, bisexual and transgender populations. New York: Springer, 2007.

MOTT, Luiz. **O que é homossexualidade**. São Paulo: Brasiliense, 2007.

NÓVOA, Antônio. **Formação de professores e identidade docente**. Porto: Porto Editora, 2012.

PACHECO, José. **Escola da Ponte**: formação e transformação da educação. São Paulo: Cortez, 2007.

PAIVA, Daniel. Universidade e corpos dissidentes: trajetórias e desafios trans. **Revista Brasileira de Educação**, v. 25, 2020.

PASSOS, Maria Clara Araújo dos. **Pedagogias das travestilidades**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2022.

RIBEIRO, Darcy. **A universidade necessária**. 3. ed. São Paulo: Global, 1995.

RIBEIRO, Djamila. **O que é lugar de fala?** Belo Horizonte: Letramento, 2017.

RIBEIRO, Djamila. **Quem tem medo do feminismo negro?** São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A crítica da razão indolente**: contra o desperdício da experiência. São Paulo: Cortez, 2000.

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

SANTOS, Boaventura de Sousa. A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, n. 63, p. 11–32, 2002.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Para além do pensamento abissal**: das linhas globais a uma ecologia de saberes. Porto Alegre: Sulina, 2017.

SARDENBERG, C. D. da S. (org.). **Mulheres negras**: história e vivências. São Paulo: Editora Selo Negro, 2015.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

SEFFNER, Fernando. Infância, escola e a construção das identidades de gênero. *In*: LOURO, Guacira Lopes (org.). **O corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo**. Rio de Janeiro: Vozes, 2000. p. 115–134.

SEGATO, Rita Laura. **La crítica de la colonialidad en ocho ensayos y una antropología por demanda**. Buenos Aires: Prometeo, 2014.

SILVA, Jurema Werneck (org.). **Educação e diversidade: homofobia nas escolas**. Brasília: UNESCO, 2004.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

TUAN, Yi-Fu. **Space and place: the perspective of experience**. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1977.

UNESCO. **Educação e diversidade: homofobia nas escolas**. Brasília: UNESCO, 2004.

WORLD PROFESSIONAL ASSOCIATION FOR TRANSGENDER HEALTH (WPATH). **Standards of care for the health of transsexual, transgender, and gender nonconforming people**. 7. ed. 2012.