

EDUCAÇÃO
V.13 • N.2 • 2026 • Publicação Contínua

ISSN Digital: 2316-3828
ISSN Impresso: 2316-333X
DOI: 10.17564/2316-3828.2026v13n2p70-83



ENTRE MEMÓRIA E DIFERENÇA: CAMINHOS INTERSECCIONAIS NA FORMAÇÃO DOCENTE EM GÊNERO E SEXUALIDADE A PARTIR DE UM CURSO DE EXTENSÃO

BETWEEN MEMORY AND DIFFERENCE: INTERSECTIONAL PATHS IN TEACHER TRAINING IN GENDER AND SEXUALITY BASED ON AN EXTENSION COURSE

ENTRE LA MEMORIA Y LA DIFERENCIA: TRAYECTORIAS INTERSECCIONALES EN LA FORMACIÓN DOCENTE EN GÉNERO Y SEXUALIDAD BASADAS EN UN CURSO DE EXTENSIÓN

Nilcelio Sacramento de Sousa¹

RESUMO

O artigo apresenta resultados de um curso de extensão em *Diversidade, Gênero e Sexualidade*, desenvolvido em uma cidade do interior do Tocantins, e articulado aos projetos *Diálogos com a Formação Docente e Intersecções de Gênero, Sexualidade e Saúde*. A proposta formativa partiu da compreensão da formação docente como um processo ético-político, no qual a diferença é entendida como potência para a construção de práticas pedagógicas emancipatórias. O estudo fundamenta-se nos Estudos Culturais e de Gênero, com base em autoras e autores como Akotirene (2019), Caetano (2013), Louro (2014), Rangel (2014) e Paraíso (1998a, 1998b). Metodologicamente, adota a abordagem narrativa (Clandinin; Connelly, 2015; Passeggi, 2010), tomando as experiências e histórias de vida das/os cursistas como dispositivos de pesquisa e de produção de conhecimento. As narrativas foram compreendidas não apenas como fontes de dados, mas espaços de reflexão crítica, escuta e ressignificação das práticas docentes. Os resultados indicam que o curso possibilitou o reconhecimento das intersecções entre gênero, sexualidade, raça, etnia e classe social, promovendo deslocamentos nas concepções e práticas pedagógicas das/os participantes. As narrativas revelam movimentos de resistência, aprendizagem e (re)existência, apontando para a necessidade de uma formação docente que valorize as diferenças, acolha as memórias e construa caminhos pedagógicos comprometidos com a justiça social e a emancipação humana.

PALAVRAS-CHAVE

Formação docente; Gênero; Interseccionalidade; Memória; Sexualidade.

ABSTRACT

This article presents the results of an extension course on Diversity, Gender, and Sexuality, developed in a small city of Tocantins, and linked to the projects *Dialogues with Teacher Training* and *Intersections of Gender, Sexuality, and Health*. The training proposal was based on the understanding of teacher training as an ethical-political process, in which difference is understood as a potential for the construction of emancipatory pedagogical practices. The study is grounded in Cultural and Gender Studies, drawing on authors such as Akotirene (2019), Caetano (2013), Louro (2014), Rangel (2014) and Paraíso (1998a, 1998b). Methodologically, it adopts a narrative approach (Clandinin; Connelly, 2015; Passeggi, 2010), using the experiences and life stories of the course participants as research and knowledge production tools. The narratives were understood not only as data sources but also as spaces for critical reflection, listening, and redefining teaching practices. The results indicate that the course enabled recognition of the intersections between gender, sexuality, race, ethnicity, and social class, promoting shifts in participants' conceptions and pedagogical practices. The narratives reveal movements of resistance, learning, and re-existence, highlighting the need for teacher training that values differences, embraces memories, and builds pedagogical pathways committed to social justice and human emancipation.

KEYWORDS

Gender; Intersectionality; Memory; Sexuality; Teacher training.

RESUMEN

Este artículo presenta los resultados de un curso de extensión sobre Diversidad, Género y Sexualidad, desarrollado en una ciudad del interior de Tocantins, y vinculado a los proyectos *Diálogos con la Formación Docente e Intersecciones de Género, Sexualidad y Salud*. La propuesta formativa se basó en la comprensión de la formación docente como un proceso ético-político, en el que la diferencia se entiende como potencial para la construcción de prácticas pedagógicas emancipadoras. El estudio se fundamenta en los Estudios Culturales y de Género, con referencias a autores y autoras, como Akotirene (2019), Caetano (2013), Louro (2014), Rangel (2014) y Paraíso (1998a, 1998b). Metodológicamente, adopta un enfoque narrativo (Clandinin & Connelly, 2015; Passeggi, 2010), utilizando las experiencias y relatos de vida de las/los participantes del curso como herramientas de investigación y producción de conocimiento. Las narrativas se entendieron no solo como fuentes de datos, sino como espacios para la reflexión crítica, la escucha y la redefinición de las prácticas docentes. Los resultados indican que el curso permitió reconocer las intersecciones entre género, sexualidad, raza, etnia

y clase social, promoviendo cambios en las concepciones y prácticas pedagógicas de las/los participantes. Las narrativas revelan movimientos de resistencia, aprendizaje y (re)existencia, destacando la necesidad de una formación docente que valore las diferencias, abrace las memorias y construya trayectorias pedagógicas comprometidas con la justicia social y la emancipación humana.

PALABRAS CLAVE

Formación docente; Género; Interseccionalidad; Memoria; Sexualidad.

1 ENTRELAÇAMENTOS: POR ONDE (RE)COMEÇAMOS?

Neste artigo, apresento alguns resultados das discussões desenvolvidas durante um curso de extensão em *Diversidade, Gênero e Sexualidade*, articulado ao projeto de pesquisa, *Diálogos com a Formação Docente: Relações de Gênero, Sexualidades e Outras Intersecções*, e também ao projeto, *Intersecções de Gênero, Sexualidade e Saúde*.

A proposta teórica que orienta este estudo ancorou-se em uma perspectiva filosófica que compreende a formação docente como um processo ético-político, no qual a diferença não é entendida como algo a ser eliminado ou assimilado, mas como potência para a construção de práticas pedagógicas emancipatórias. A experiência foi desenvolvida no interior do Tocantins, com o objetivo de promover reflexões críticas e incentivar práticas pedagógicas sensíveis às múltiplas formas de expressão das diversidades, especialmente aquelas relacionadas a gênero, sexualidade, raça, etnia e classe social.

A memória, nesse contexto, funciona como território de disputa e resistência, permitindo revisitar histórias silenciadas e compreender marcadores, como gênero, sexualidade, raça, etnia e classe social, se entrelaçam na produção de desigualdades. A proposta foi executada em uma cidade do interior do Tocantins, com o propósito de fomentar reflexões críticas e práticas educativas sensíveis às múltiplas expressões das diversidades, tensionando os limites do currículo escolar e contribuindo para uma educação comprometida com a justiça social.

A urgência dessa discussão reside na necessidade de consolidar uma educação que não apenas reconheça, mas valorize as diferenças e combata as diversas formas de exclusão e violência simbólica presentes no cotidiano escolar. Segundo Souza (2016), pensar a formação docente a partir das experiências vividas e narradas pelas/os próprias/os professoras/es é um caminho potente para a construção de uma pedagogia crítica, situada e emancipada. Ao mesmo tempo, Sousa (2022) destaca que o espaço formativo deve ser um território de escuta sensível, em que as vivências e as subjetividades ganham centralidade nos processos de aprendizagem e (trans)formação em constante mo(vi)mento.

Nesse mo(vi)mento, partimos da compreensão da diferença inspirada em Skliar (2003), que nos convida a deslocar o olhar sobre aquilo que é frequentemente tratado como desigualdade ou desvio. Para o autor, a diferença não é uma marca fixa ou uma característica individual de certos sujeitos,

mas uma condição relacional, que só se constitui no encontro com o outro. Quando a educação se apropria da diferença apenas como diversidade a ser tolerada ou como algo a ser corrigido, ela a reduz a uma categoria administrável, reforçando hierarquias e produzindo exclusões.

Assim, pensar a formação docente a partir da diferença, significa reconhecer que educar não é domesticar ou homogeneizar, mas habitar o espaço de tensão e diálogo, permitindo que o encontro com o outro seja um gesto de abertura e não de controle. A diferença, nesse sentido, é movimento, inacabamento e potência criadora, que convoca a docência a se reinventar continuamente.

Na continuidade desse pensamento, recorremos a Sousa (2022) para compreender a memória como elemento fundamental nesse processo, concebendo-a como *memóriavida* e não como memória-arquivo. Enquanto a memória-arquivo busca fixar fatos, preservar registros e consolidar narrativas lineares, a *memóriavida* pulsa no presente, atravessada por afetos, silenciamentos e resistências. Ela não se limita a recordar, mas reinventa e reinscreve sentidos, sendo um gesto político de existir e resistir. A *memóriavida* se faz no corpo, na palavra, na experiência, permitindo que vozes historicamente marginalizadas emerjam e se tornem protagonistas na produção de conhecimento.

Halbwachs (2023), dialogando com essa perspectiva, amplia a compreensão de memória ao enfatizar que ela é coletiva, construída nas interações sociais e nos grupos aos quais pertencemos. Assim, lembrar não é um ato individual isolado, mas uma prática social marcada por disputas de significados e pela constante negociação entre passado e presente. Essa visão nos permite compreender que a formação docente, ao acolher narrativas pessoais e coletivas, atua na ressignificação das histórias vividas, transformando memórias silenciadas em fontes de resistência e de criação de novos futuros possíveis. Para Bosi (2023, p. 411), o indivíduo “[...] é o memorizador e das camadas do passado a que tem acesso pode reter objetos que são, para ele e só para ele, significativos dentro de um tesouro comum”.

Ao articular *memóriavida* e identidades, Candau (2018) destaca que ambos são construções sociais que se estabelecem em uma relação dialógica. Contudo, a definição de identidade revela-se mais complexa, especialmente quando aplicada a grupos sociais, pois envolve dimensões que ultrapassam uma concepção restrita de representação. Nesse sentido, ao relacionar identidades e *memóriavida*, é necessário atribuir nuances às concepções situacionais de identidades, reconhecendo que elas são dinâmicas e contextuais sem, contudo, rejeitá-las por completo. Para o autor, é possível, talvez, admitir a existência de um núcleo memorial entendido como um fundo ou substrato cultural, que sustenta e dá coesão a determinadas identidades coletivas, mesmo em meio a processos contínuos de mudança, disputa e negociação.

A formação docente, compreendendo a diferença como potência de encontro e a *memóriavida* como território vivo de criação, se configura como um espaço fecundo de transformação. Nesse entrelaçamento, formar não significa apenas transmitir conteúdos, mas abrir brechas no currículo, interrogar quais histórias são lembradas e quais permanecem silenciadas, e construir, com e para as diferenças, caminhos pedagógicos comprometidos com a justiça social.

Como enfatiza Paraíso (1998a), o currículo pode tornar-se um espaço de tensionamento das normatividades, no qual a escuta sensível (Sousa, 2022) e a valorização das narrativas formativas permitem que *memóriasvidas* marginalizadas ganhem visibilidade. Assim, a formação passa a ser compreendida

como um processo político e ético, em que se produzem não apenas saberes, mas também modos de existir e resistir na docência, conectando passado, presente e futuro em uma teia viva de experiências.

Assim, o estudo busca compreender como as/os professoras/es cursistas experienciaram a formação, refletiram sobre suas práticas e perceberam os impactos do curso na construção de olhares mais críticos e sensíveis às diversidades de gênero, sexualidade, classe, etnia, raça. A proposta formativa partia do reconhecimento de que essas categorias não podem ser analisadas de forma isolada, pois se entrecruzam e produzem desigualdades que atravessam os sujeitos de maneira complexa.

Autoras, como Akotirene (2019), nos ajudam a pensar a interseccionalidade como uma ferramenta analítica fundamental para compreender como os marcadores sociais da diferença, como gênero, raça, classe e sexualidade, se articulam, operando de forma simultânea e interdependente na produção de opressões e privilégios. Nesse sentido, formar professores/as para reconhecer essas interseções é passo essencial para a construção de práticas pedagógicas mais justas e emancipadoras.

A perspectiva teórica deste estudo toma como primícias os Estudos Culturais e de Gênero, adotando uma abordagem interseccional que considera as múltiplas dimensões de diferença presentes nas experiências educativas. Para tanto, foram tomadas como referência, autoras e autores, como Carla Akotirene (2019), Guacira Lopes Louro (2014), Mary Rangel (2014), Marcio Caetano (2013) e Marlucy Paraíso (1998a, 1998b), entre outras/os, cujos trabalhos permitem compreender como gênero, sexualidade, raça, classe e outras categorias interagem e influenciam práticas pedagógicas e relações de poder-saber na escola.

Do ponto de vista metodológico, o estudo fundamenta-se na abordagem narrativa, segundo Maria da Conceição Passeggi (2010) e D. Jean Clandinin e F. Michael Connelly (2015), que consideram as experiências cotidianas das/os participantes como fragmentos narrativos em suas unidades e descontinuidades. Nesse sentido, as narrativas foram utilizadas como dispositivos de pesquisa, permitindo não apenas o registro das experiências formativas docentes, mas também a produção de sentidos, subjetividades e saberes a partir do próprio ato de narrar.

Essa perspectiva possibilitou investigar a construção de sentido das práticas docentes e promover reflexão crítica sobre as experiências vividas, evidenciando a complexidade e pluralidade das trajetórias educativas. As narrativas produzidas pelas/os cursistas tornaram-se instrumentos de análise, possibilitando que vozes historicamente silenciadas nos espaços educativos emergissem. Conforme destaca Caetano (2013), o ato de narrar permite que os sujeitos revisitem suas memórias e ressignifiquem suas práticas, articulando o vivido com o coletivo, o individual com o social, transformando a própria narrativa em um mecanismo de investigação e de produção de conhecimento.

A abordagem permitiu não apenas desconstruir concepções normativas de educação, gênero e sexualidade, mas também evidenciar a complexidade e pluralidade das experiências formativas docentes. As narrativas produzidas pelas/os cursistas foram compreendidas como dispositivos de produção de saberes, subjetividades e sentidos, possibilitando a emergência de vozes historicamente silenciadas nos espaços educativos.

As narrativas não foram apenas fontes de dados, mas constituíram-se como espaços de (re)elaboração crítica, de escuta sensível (Sousa, 2022) e de construção de identidades docentes compromete-

tidas com uma educação libertadora. Por meio das histórias de vida, das narrativas de experiências e das memórias afetivas, tornou-se possível mapear deslocamentos, resistências e aprendizagens que emergem quando o processo formativo se abre às diversidades e à complexidade das (re)existências. Assim, a perspectiva narrativa se mostrou fundamental para tensionar normatividades, visibilizar interseccionalidades e sustentar uma prática pedagógica mais ética, afetiva e plural.

2 ALGUNS CAMINHOS DA PESQUISA

A pesquisa se insere no campo qualitativo, adotando uma abordagem narrativa, centrada na escuta das narrativas formativas vividas pelas/os participantes no decorrer da formação. Parafraseando Cruz e da Hora (2022), as narrativas constituem verdadeiras (escre)vivências, permitindo acessar as camadas mais profundas das subjetividades e os sentidos atribuídos à docência e às práticas pedagógicas. Narrar, nesse contexto, não é apenas relatar acontecimentos, mas criar um espaço-tempo de reconhecimento, reflexão e resignificação das experiências, promovendo uma formação docente sensível às multiplicidades presentes na escola.

Essa prática narrativa permite que experiências, antes silenciosas ou invisibilizadas, ganhem voz, promovendo uma formação docente sensível às multiplicidades – de experiências, identidades, *saberes-fazeres* e relações presentes na escola – e fortalecendo a capacidade de educar a partir da escuta, da empatia e da abertura às diferenças.

Converge, nessa direção, o entendimento de que estamos permanentemente a nos autobiografar, sendo que “narrar a própria vida é uma ação humana espontânea” (Passeggi, 2010, p. 104). A narrativa não se restringe à escrita ou registro formal, mas se configura como modo de (re)existir e compreender a experiência, constituindo sentidos e subjetividades no cotidiano.

Ao refletirmos sobre a construção de uma epistemologia de pesquisa narrativa, fundamentamos-nos no trabalho de Clandinin e Connelly (2015), para quem a vida cotidiana é composta por fragmentos narrativos, manifestados em momentos específicos de tempo e espaço, compreendidos tanto em termos de unidades narrativas quanto em suas descontinuidades. Essa perspectiva reconhece a experiência humana como não linear, complexa e marcada por tensões, permitindo captar os sentidos subjetivos e sociais que emergem das histórias contadas pelas/os docentes.

A produção dos dados ocorreu por meio de narrativas orais e escritas, e memórias elaboradas ao final do curso de extensão, concebida como uma atividade conclusiva e reflexiva. Tais narrativas possibilitaram que as/os docentes expressassem percepções, tensões, desafios e conquistas no enfrentamento de questões de gênero, sexualidade, e outras intencionalidades educativas *dentrofora* da escola. Ao registrar suas experiências, as/os cursistas participaram de um processo de reconhecimento e análise de si e do outro, promovendo a emergência de sentidos que, muitas vezes, permanecem silenciados.

A organização curricular do curso fundamentou-se em uma pedagogia dialógica, inspirada na perspectiva freiriana de formação crítica, promovendo debates teóricos, análise de vídeos, rodas de

conversa, dinâmicas e produção textual. A articulação entre *teoriaprática* possibilitou que as/os participantes (re)significassem suas experiências, compreendendo a educação como prática de liberdade e criação de novos sentidos.

Nesse movimento, o diálogo entre conhecimento e experiência concretiza-se como espaço de invenção, no qual a/o docente é chamada/o a perceber suas próprias limitações, preconceitos e potências, ao mesmo tempo em que valoriza a pluralidade de experiências presentes no cotidiano escolar.

A análise das narrativas foi realizada por meio da identificação de categorias emergentes, que revelaram tanto os entraves enfrentados na prática educativa quanto os deslocamentos subjetivos e as potências produzidas ao longo da formação. A escuta das narrativas orientou-se por uma postura de abertura ao inusitado, à contradição e à complexidade da experiência docente, reconhecendo que cada narrativa constitui uma trama de afetos, experiências e sentidos que interpelam as normas e expectativas tradicionais da escola. Dessa forma, a pesquisa não apenas documenta experiências, mas se configura como uma prática de reflexão crítica, comprometida com a valorização das múltiplas experiências e possibilidades de transformação da educação.

3 ENREDANDO PRODUÇÃO E ANÁLISES: O (RE)PENSAR DOS DADOS

Antes de adentrarmos na análise das experiências formativas, cabe esclarecer que, para preservar a identidade das/os participantes e, ao mesmo tempo, manter a densidade afetiva e simbólica das narrativas, optamos por utilizar nomes fictícios nos relatos apresentados nesta seção. Esses nomes, no entanto, não foram escolhidos aleatoriamente. Cada nome atribuído foi inspirado em professoras que marcaram profundamente a trajetória escolar e de vida das/os cursistas. São nomes que evocam memórias de cuidado, resistência, acolhimento e incentivo – gestos pedagógicos que, mesmo em contextos adversos, deixaram rastros potentes na constituição das identidades dessas mulheres e homens como professoras/es.

Ao nomearmos simbolicamente essas vozes, prestamos também uma homenagem às educadoras que, muitas vezes, de forma silenciosa e invisibilizada, plantaram as primeiras sementes de afeto, crítica e emancipação. Reconhecemos, com esse gesto, que a formação docente não se inicia apenas nos espaços formais de ensino, mas também nas experiências primeiras de ser educada, ouvida e acreditada.

Dito isso, enfatizamos que as diferenças devem ser compreendidas como potências de encontro e a *memóriavida* como território vivo de criação, de modo que a formação docente se apresenta como um espaço fecundo de transformação. Assim, o currículo deixa de ser apenas uma organização de conteúdo para assumir-se como um território de criação, tensão e (trans)formação. Paraíso (1998a) indica que ele se configura como um campo em que as normatividades são problematizadas, abrindo espaço para que memórias e narrativas historicamente marginalizadas se tornem visíveis. Dessa forma, a formação docente não se limita à aquisição de saberes, mas se constitui como um processo ético-político, no qual se produzem modos de existir, criar e resistir ao conectar passado, presente e futuro em uma rede intensa de experiências e significados.

Sob essa perspectiva, Sandra Corazza (2018) propõe um olhar singular sobre o currículo, deslocando-o de uma lógica restrita à representação ou à disputa por visibilidade, concebendo-o como um espaço de criação na educação. Em seus escritos, Corazza desestabiliza o já instituído, operando uma torção na linguagem e nas práticas pedagógicas tradicionais, de forma a permitir que o currículo se renove pela potência criadora do/a docente. A autora defende que o/a professor/a não apenas transmite conhecimento, mas cria teoria, prática e método, pois, ao educar, está inevitavelmente engajado/a em processos de tradução e invenção.

Essa concepção pressupõe que o/a docente se disponha a desaprender, esquecer, perder e abandonar formas cristalizadas de ensinar, abrindo caminho para o que Corazza (2018) denomina currículo-menor – um território fértil para improvisação, experimentação e criação. Nesse movimento, professoras/es se arriscam a percorrer outras linguagens, acolhendo afetos, medos, frustrações e desejos, transformando-os em força criadora. Assim, o currículo deixa de ser um documento rígido para tornar-se uma prática viva e em constante reinvenção, alinhada à necessidade de uma educação que não apenas se adapta, mas que também se reinventa como espaço de resistência e transformação.

Ao mesmo tempo, as narrativas das/os professoras/es (re)velam um cenário desafiador, marcado pela ausência de políticas institucionais de formação continuada e por uma cultura escolar ainda resistente ao enfrentamento de temas considerados delicados, como sexualidade, identidade de gênero, racismo e violências simbólicas. Essas vozes indicam a urgência de repensar os currículos escolares e os espaços formativos, de modo a construir práticas pedagógicas mais inclusivas e acolhedoras, capazes de dialogar com os sujeitos reais da escola e os territórios que ela ocupa, transformando desafios em oportunidades de criação e inovação educativa.

Apesar dos desafios, é nas fissuras dessas estruturas rígidas que surgem movimentos de resistência e transformação. Muitas/os professoras/es narraram mudanças significativas na forma de abordar a diversidade com suas turmas, assumindo posturas mais abertas, críticas e dialógicas, como expressa a professora Érica (2024) que atua há mais de quinze anos na Educação Básica:

Eu nunca tinha parado para pensar o quanto silenciava os meninos e meninas LGBTQs da minha sala. Depois do curso, comecei a escutá-los mais, a trazê-los para as atividades, a planejar aulas com outras referências. Me senti desafiada, mas muito mais responsável por cada palavra e gesto. (Informação oral).

A escuta das histórias de outras/os colegas foi reiteradamente apontada como catalisadora de empatia e ampliação de repertórios formativos. A professora Marina (2024), por exemplo, ao refletir sobre sua trajetória, afirmou:

Nunca ouvi falar sobre interseccionalidade na faculdade. Aqui, entendi que minha prática precisa considerar que minhas alunas negras, por exemplo, vivem violências que passam despercebidas na escola. Agora, tento trazer isso para sala de aula, mas também para a conversa na sala dos/as professores/as. (Informação oral).

Esses fragmentos narrativos de memória, carregados de afetos e deslocamentos, demonstram a potência da narrativa como prática pedagógica e política. Como afirma Caetano (2013), o processo de biografização permite à/ao professora/professor compreender-se como sujeito histórico, político e afetivo, reconfigurando sua identidade profissional a partir do contato com outras vozes e experiências. O gesto de narrar-se é, portanto, uma forma de elaborar sentidos para a prática docente e de reposicionar-se diante das demandas contemporâneas da educação.

Rangel (2014) contribui ao reforçar que a docência deve ser entendida como uma prática afetiva e ética, em que corpo, desejo e identidade/s não são apagados, mas assumidos como constituintes do processo educativo. Essa compreensão foi percebida nas narrativas de diversas participantes, como Ana Lúcia (2024), professora da zona rural:

Entendi que não posso mais separar minha história de professora da minha história de mulher preta, nortista, periférica. Hoje sei que isso tudo importa para a forma como ensino, como olho para meus alunos, e como posso lutar por uma educação diferente. (Informação oral).

Essa narrativa ecoa diretamente o pensamento de Louro (2014), quando afirma que ensinar é um ato que envolve o corpo, as experiências e os desejos do/a docente, ou seja, a educação não pode ser compreendida como neutra, pois é atravessada pelas marcas sociais e simbólicas de quem ensina e de quem aprende. Para a autora, o/a professor/a não é apenas um/a transmissor/a de conteúdos, mas um corpo que fala, que representa, que afeta e é afetado pelo outro.

A narrativa de Ana Lúcia (2024), que demonstra fios-fragmentos da sua toma de consciência, elaborada a partir da escuta e da reflexão promovidas pelo curso, encontra ressonância direta na perspectiva de Akotirene (2019), que nos convida a compreender a interseccionalidade como uma ferramenta teórico-política que revela as múltiplas e simultâneas formas de opressão que incidem sobre os corpos historicamente marginalizados, especialmente os de mulheres negras e periféricas. Para a autora, a interseccionalidade não é apenas uma soma de marcadores sociais, mas a compreensão de como gênero, raça, território, classe e outras categorias se imbricam, produzindo formas específicas de exclusão e resistência.

Além disso, no caso de Ana Lúcia, o reconhecimento de sua condição de mulher preta, periférica e nortista, como parte inseparável de sua atuação pedagógica, indica uma ruptura com a lógica universalizante e abstrata da docência, denunciada por Louro (2014). Em seu lugar, emerge uma concepção de formação enraizada na experiência concreta, na territorialidade e nas interseccionalidades, que valoriza as múltiplas dimensões da vida e da cultura de seus/suas estudantes.

Nesse contexto, a reflexão sobre gênero, raça e território dialoga com as ideias de Paraíso (1998b), que enfatiza a importância de uma formação docente situada, capaz de reconhecer e legitimar as experiências de sujeitos historicamente marginalizados. Paraíso ressalta que a prática pedagógica deve fundamentar-se na relação entre experiência vivida, memória social e construção coletiva do conhecimento, promovendo uma educação sensível às diferenças e particularidades do contexto social e cultural dos/as alunos/as.

A atuação de Ana Lúcia evidencia não apenas uma pedagogia interseccional e inclusiva, mas também revela que a docência se constitui como um processo *estéticoético-político*, no qual as diversidades, a corporeidade e as diferenças deixam de ocupar um lugar periférico para tornar-se centrais na produção de *saberesfazeres* e na construção de experiências educativas significativas. Nessa perspectiva, a educação em sexualidades, gêneros, raça, classe e etnia não pode ser reduzida a um conteúdo a ser transmitido, pois, como afirma Sousa (2022), trata-se de uma travessia (des)formativa, marcada pela escuta, pela problematização, pelo reconhecimento das dores, das potências e das múltiplas narrativas que atravessam os sujeitos no contexto escolar.

Ao problematizar a formação docente, Paraíso (1998b) destaca que ela deve configurar-se como um território de deslocamentos e reconstrução de sentidos, no qual a narrativa assume papel fundamental na construção de compromissos ético-políticos. Louro (2014), por sua vez, alerta que as práticas pedagógicas não estão desvinculadas das relações de poder e das normas sociais que regulam corpos e sexualidades, sendo a escola um espaço privilegiado tanto para a reprodução quanto para a contestação dessas normatividades. Assim, ao integrar saberes e experiências marcados por diferenças, a formação docente se amplia, permitindo que professores/as se reconheçam como sujeitos históricos e críticos, capazes de tensionar discursos hegemônicos e criar práticas pedagógicas emancipadoras.

A experiência do curso de extensão revelou que, quando a formação se abre ao diálogo com as narrativas e vivências concretas das/os participantes, ela deixa de ser mera transmissão de conteúdos e transforma-se em um espaço de (re)existência e de produção de novas epistemologias. Nesse contexto, a formação passa a dialogar com a *memóriavida*, entendida como um território vivo de experiências, afetos e saberes historicamente construídos, permitindo que cada docente reconheça e articule suas trajetórias pessoais e coletivas. Esse movimento se fundamenta na escuta sensível (Sousa, 2022), na empatia, reconhecimento e na valorização das diferenças, revelando que *aprenderensinar* são processos ético-políticos, nos quais passado, presente e futuro se entrelaçam para criar práticas pedagógicas mais inclusivas, criativas e emancipatórias.

Por fim, as narrativas analisadas (re)velam que o reconhecimento das interseccionalidades – gênero, raça, classe, deficiência, sexualidade – contribui para uma compreensão mais crítica das desigualdades e para o fortalecimento de práticas pedagógicas comprometidas com a justiça social. A formação proposta no curso foi percebida como um espaço de acolhimento, aprendizado e reconstrução, abrindo caminhos para uma atuação docente mais engajada, consciente e plural, como resume a professora Roseli (2024), em sua narrativa: “Antes, eu só repetia o que aprendi. Agora, eu escolho o que quero ensinar e como ensinar. Quero formar estudantes mais livres, porque também estou me libertando” (Informação oral).

Essa narrativa expressa aquilo que Souza (2004) denomina como travessias formativas, momentos em que a/o professora/professor se confronta com suas certezas, revisita sua trajetória e escolhe conscientemente construir outros caminhos. Roseli exemplifica essa ruptura, ao perceber que, anteriormente, atuava apenas na repetição de práticas consolidadas, reproduzindo a lógica bancária da educação (Freire, 2005), na qual o/a docente é mero transmissor/a de conteúdos e as experiências

dos/as estudantes são secundárias. Ao declarar que agora escolhe o que ensinar e como ensinar, ela não apenas modifica técnicas pedagógicas, mas assume sua condição de sujeito da práxis, capaz de pensar criticamente sua prática e reorientá-la a partir de valores éticos, políticos e emancipatórios.

Essa travessia implica também reconhecer o corpo vivencial como elemento central da experiência docente. Ao revisitar suas memórias, afetos e experiências corporais na prática escolar, o/a professor/a transforma a sala de aula em um espaço de criação e (re)existência, em que a aprendizagem não é apenas aquisição de conhecimento, mas produção coletiva de sentido e de práticas que valorizam a diversidade. Nesse sentido, a travessia formativa conecta passado, presente e futuro, permitindo que o/a docente reconstrua sua identidade profissional e subjetiva, alinhando-a a uma educação que não apenas transmite conteúdos, mas também transforma relações, amplia perspectivas e promove justiça social.

Assim, ao tomar consciência de suas escolhas e da dimensão ética de sua prática, Roseli evidencia que a formação docente é inseparável da reflexão sobre a própria trajetória e do engajamento crítico com o contexto social. As travessias formativas, portanto, não são momentos isolados, mas processos contínuos de (trans)formação de si e do mundo, nos quais a prática pedagógica se torna um espaço de criação, resistência e emancipação.

4 ENTRE ABERTURAS E FECHAMENTOS: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES (IN)CONCLUSIVAS

O diálogo enredado por/com as experiências formativas das/os cursistas evidencia que a formação docente voltada para diversidades, gênero, sexualidade, e outras interseccionalidades, constitui um caminho potente para a construção de práticas pedagógicas mais justas, críticas e emancipatórias. Mesmo diante de dificuldades e resistências, emergiu um movimento coletivo de transformação subjetiva e profissional, impulsionado pelo contato com novos saberes, experiências e afetos.

Quando a escuta sensível é incorporada à prática formativa, ela promove deslocamentos significativos na forma como professoras/es se percebem e se relacionam com seus contextos de atuação, evidenciando a importância de valorizar narrativas e experiências individuais e coletivas como estratégia para uma formação comprometida com a pluralidade (Sousa, 2022). Nesse processo, a formação deixa de ser mera transmissão de conteúdos e passa a se constituir como espaço de (re)existência, diálogo e produção de novas epistemologias, articuladas à *memóriavida* e aos saberes das trajetórias docentes.

A pesquisa (re)afirma a importância de investir em cursos de extensão e formação continuada articulados às realidades locais, capazes de reconhecer, valorizar e respeitar os *saberesfazeres* e as trajetórias *pessoaisprofissionais* das/os professoras/es. A partir de uma perspectiva interseccional, é possível desconstruir padrões excludentes e abrir espaço para uma educação que reconheça as diferenças como riquezas e não como ameaças. Paraíso (1998a) destaca que pensar a educação para além de uma neutralidade suposta implica reconhecer como o currículo e as práticas escolares são permeados por normas de gênero, sexualidade e outros marcadores sociais. Sensibilizar docentes

para essas normativas e suas consequências é fundamental para romper com padrões excludentes historicamente presentes na escola brasileira.

Dessa forma, a formação se configura como um espaço de desconstrução e ressignificação, em que professoras/es são convidadas/os a revisitar suas próprias trajetórias, valores e concepções, ampliando sua compreensão sobre as diversidades que constituem o espaço escolar. Formar para as diversidades, portanto, exige coragem, compromisso ético e disponibilidade para a escuta e o diálogo. A formação docente não deve ser pensada como simples repasse de conteúdos, mas como travessia (Souza, 2004), um processo contínuo de (trans)formação de si e do mundo.

Que as experiências aqui narradas ecoem em outras formações, contribuindo para a construção de uma escola mais democrática, afetiva e libertadora, capaz de valorizar as diferenças e transformar a vida de docentes e estudantes.

REFERÊNCIAS

- AKOTIRENE, Carla. **Interseccionalidade**. Djamila Ribeiro (coord.). São Paulo: Pólen Livros, 2019. (Coleção Feminismos Plurais).
- BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade**: lembranças de velhos. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2023.
- CAETANO, Marcio. Movimentos curriculares e a construção da heteronormatividade. *In*: RODRIGUES, Alexsandro; BARRETO, Maria Aparecida Santos Corrêa (org.). **Currículos, gêneros e sexualidades**: experiências misturadas e compartilhadas. Vitória, ES: EDUFES, 2013. p. 63-82.
- CANDAU, Joël. **Memória e identidade**. Trad.: Maria Leticia Ferreira. São Paulo: Contexto, 2018.
- CLANDININ, D. Jean.; CONNELLY, F. Michael. **Pesquisa narrativa**: experiência e história em pesquisa qualitativa. 2. ed. rev. Trad.: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEL/UFU. Uberlândia, MG: EDUFU, 2015.
- CORAZZA, Sandra. Inventário de procedimentos didáticos de tradução: teoria, prática e método de pesquisa. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 23, e230032, p. 1-23, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/d3x6XbHyyTK5vYLzKKssZBm/?lang=pt>. Acesso em: 14 set. 2025.
- CRUZ, Deysiene; DA HORA, Patrícia. (Escre)vivências de educação na trajetória de vida de uma professora aposentada. **Revista Cocar**, Belém, Universidade do Estado do Pará, n. 15, Ed. Especial, p. 1-12, 2022. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/5494>. Acesso em: 29 jul. 2025.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 41. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2005.

HALBWACHS, Maurice. **Os quadros sociais da memória**. Trad.: Antonio Fontoura. [E-Book]. Curitiba: Antonio Fontoura, 2023.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. 16. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

PARAÍSO, Marlucy. Currículo e identidade: a produção de gênero, sexualidade e etnia na formação da professora. Reunião Anual Nacional da ANPed, 21, setembro de 1998. **Anais[...]**, Caxambu (MG), 1988a. p. 177.

PARAÍSO, Marlucy A. Gênero na formação docente: campo de silêncio do currículo. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 102, p. 23-45, 1998b. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/738>. Acesso em: 30 out. 2025.

PASSEGGI, Maria da Conceição. **Narrar é humano! Autobiografar é um processo civilizatório**. Invenções de vidas, compreensão de itinerários e alternativas de formação. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

RANGEL, Mary. Diversidade e multiculturalismo: temas sociopolíticos da formação docente. *In*: IVENICKI, Ana; MARQUES, Luciana Pacheco (org.). Educação e multiculturalismo: perspectivas, tendências e desafios. **Educação em foco**, Juiz de Fora, Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), Faculdade de Educação, v. 19, n. 1, p. 17-36, mar./jun., 2014.

SKLIAR, Carlos. **Pedagogia (improvável) da diferença**. E se o outro não estivesse aí? Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SOUSA, Nilcelio S. de. **Viagens e narrativas sobre gênero e sexualidade na (des)formação docente: (re)invenção de mim e de nós**. 2022. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense (UFF), Niterói, RJ, 2022.

SOUZA, Elizeu Clementino (org.). **Autobiografias, histórias de vida e formação: pesquisa e ensino**. Porto Alegre: EdiPUC-RS, 2016.

SOUZA, Elizeu Clementino de. O conhecimento de si, narrativas de formação e o estágio: reflexões teórico-metodológicas sobre uma abordagem experiencial de formação inicial de professores. *In*: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (org.). **A aventura (auto)biográfica: teoria e empiria**. Porto Alegre: EdiPUC-RS, 2004. p. 387-417.

Recebido em: 8 de Novembro de 2025

Avaliado em: 19 de Dezembro de 2025

Aceito em: 28 de Março de 2026



**A autenticidade desse artigo
pode ser conferida no site
<https://periodicos.set.edu.br>**

Copyright (c) 2026 Revista Interfaces
Científicas - Educação



Este trabalho está licenciado sob uma
licença Creative Commons Attribution-
NonCommercial 4.0 International License.

1 Doutor em Educação pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Mestre em Educação e Diversidade pela Universidade do Estado da Bahia e Pedagogo pelo mesma instituição. Docente na Universidade Federal do Tocantins (UFT) e no Programa de Pós-Graduação Ensino em Ciências e Saúde da mesma instituição. Líder do grupo de pesquisa ATRAVESSAMENTOS: Estudos e Pesquisas sobre os cotidianos da formação docente e diferenças (UFT/CNPq). Pesquisador do Grupo de Estudos e Pesquisas - Escola, Memória e Cotidiano (GEPEMC/UFF) e Políticas do Corpo e Diferenças (POCs/UFPel). E-mail: nilsousa@mail.uft.edu.br Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8908-1841>

