

Palavras-chave: Masculinidades. Travessias. Histórias de vida. Professores. Prática Pedagógica

RESUMEN: Cada vez es más visible que los hombres, con muchas excepciones, están percibiendo el peso de sostener el papel social de sujetos “fuertes” y cuánto estas construcciones son perjudiciales para sí mismos y para las personas con quienes conviven. Socialmente, existe una gran expectativa de que sean sujetos cisgénero y que desempeñen roles de una sexualidad depredadora. Los docentes masculinos también están atravesados por estas construcciones, reproduciéndolas muchas veces en sus prácticas pedagógicas. Por ello, en las experiencias docentes es esencial comprender que el género y la sexualidad forman parte de las pedagogías culturales, pedagogías difusas que operan de manera continua y que requieren nuevas perspectivas y métodos de enseñanza. De esta manera, surge la siguiente problemática: ¿cómo las historias de vida y formación de los docentes constituyen sus masculinidades en la docencia? ¿De qué manera las masculinidades permeabilizan las trayectorias de los docentes y sus experiencias pedagógicas? Los diversos discursos nos ayudarán a investigar cómo el docente aborda cuestiones relacionadas con los roles de género y la masculinidad en su vida personal y profesional. Así, nuestro objetivo es: Comprender, a través de las narrativas (auto)biográficas, las travesías de las masculinidades en la constitución de las experiencias pedagógicas en la educación básica. Las discusiones se enriquecerán con las contribuciones de varios autores/as, entre ellos/as destacamos: Butler (2013), con aportes sobre heteronormatividad y control; Rios, con contribuciones sobre la formación docente, las diversidades y el enfoque narrativo; Louro (2003; 2007; 2012), con debates sobre la práctica docente, los géneros y los diversos discursos discriminatorios vigentes; hooks (2013), con aportes sobre pedagogías transgresoras; y Connell (2003), con reflexiones sobre las masculinidades hegemónicas y la configuración de género. Pretendemos, con este estudio, contribuir a que los docentes utilicen las aulas como escenario para la reconstrucción de nuevas formas de ser hombre.

Palabras clave: Masculinidades. Travesías. Historias de vida. Docentes. Práctica Pedagógica

1. APRESENTAÇÃO

Desde cedo, meninos são instruídos a reprimir emoções e a se adaptar a um padrão de masculinidade rígido e hegemônico. Expressões como “homem não chora”, “homem é forte” ou “homem não se apaixona” operam como comandos culturais que delimitam o que é ser homem em nossa sociedade. Tais discursos, transmitidos de geração em geração, criam um modelo ideal de masculinidade que valoriza a virilidade, a agressividade e a invulnerabilidade emocional. Nesse processo, corpos e subjetividades são regulados, e qualquer comportamento que fuja à



cisheteronormatividade é visto como desvio, sendo frequentemente punido por meio do silenciamento, da exclusão e da ridicularização.

Essa masculinidade dominante, forjada dentro de uma lógica patriarcal e ocidentalizada, afasta os meninos de práticas afetivas e do cuidado, limitando suas formas de se relacionar com o outro e consigo mesmos. Crescem, portanto, distantes de uma pedagogia do toque e da sensibilidade, treinados para performar eficiência e controle. A afetividade masculina, especialmente quando atravessada pela homoafetividade, torna-se tabu e alvo de preconceitos, o que reforça a ideia de que o “verdadeiro homem” é aquele que nega a vulnerabilidade e reprime o afeto.

Entretanto, masculinidades não constituem uma categoria única e imutável. Elas se manifestam de formas plurais, construídas nas interações sociais e atravessadas por marcadores como raça, classe, gênero e sexualidade. O modelo hegemônico – branco, cisgênero e heterossexual – desconsidera outras formas legítimas de ser homem, especialmente aquelas que se desviam da norma. As masculinidades dissidentes, portanto, desafiam esse padrão e evidenciam a diversidade de experiências e identidades masculinas existentes. Reconhecê-las é um passo essencial para compreender as múltiplas formas de viver, sentir e expressar o ser masculino.

Entre essas vivências, a masculinidade negra ocupa lugar de tensão. Historicamente, os homens negros foram desumanizados, hipersexualizados e associados a estereótipos de força e violência. Quando se trata de homens negros que não seguem a norma heterossexual, as camadas de opressão se multiplicam, unindo racismo e homofobia em uma experiência de dupla marginalização. Nessa perspectiva, discutir masculinidades negras dissidentes é também discutir resistência, reexistência e produção de novas formas de existir no mundo. É reconhecer que essas masculinidades subvertem o sistema que as tenta silenciar.

É nesse contexto que se desenvolve esta pesquisa, ainda em fase inicial, cujo objetivo é compreender como as trajetórias de professores negros gays expressam percursos de vida, formação e docência atravessados por intersecções de gênero, raça e classe. As perguntas que nos orientam são: de que forma as histórias de vida e formação influenciam a construção de suas masculinidades na docência? E como essas masculinidades dissidentes atravessam suas práticas pedagógicas? O objetivo geral consiste em compreender, a partir das narrativas (auto)biográficas, as travessias das



masculinidades negras dissidentes na constituição das experiências docentes. Como objetivos específicos, propomos identificar as masculinidades construídas nas histórias de vida e formação; analisar como essas experiências atravessam as práticas pedagógicas; e compreender como esses professores significam suas vivências de raça, gênero e classe no exercício da docência.

O referencial teórico que orienta esta pesquisa dialoga com autores e autoras que refletem sobre masculinidades negras, dissidências e interseccionalidades. Destacam-se as contribuições de Lucas Veiga (2018, 2019), ao discutir os impactos da heteronormatividade e do racismo nas subjetividades de homens negros homossexuais, e de bell hooks (2019, 2020), que compreende as masculinidades como construções sociais e políticas. As reflexões de Carla Akotirene (2019) e Patricia Hill Collins (1993) ajudam a entender as relações entre raça, gênero, classe e sexualidade, enquanto Frantz Fanon (2008) e João Pinho (2009) evidenciam os efeitos da colonialidade e da hipersexualização sobre os corpos negros. No campo das narrativas (auto)biográficas, autores como Benjamin (1993), Ricoeur (2006), Nóvoa (2009) e Passeggi (2008) fundamentam a importância da escuta e da memória como práticas formativas e políticas, permitindo compreender as experiências docentes como espaços de resistência, (re)existência e produção de saberes.

Até o presente momento, a metodologia adotada nesta pesquisa tem se fundamentado em estudos de natureza bibliográfica, com o objetivo de construir um referencial teórico sólido que sustente as análises sobre masculinidades negras dissidentes no contexto educacional. Essa etapa tem envolvido a leitura e a sistematização de obras e artigos que abordam as intersecções entre gênero, raça, classe e sexualidade, permitindo compreender os principais debates e lacunas existentes na área. A revisão bibliográfica, portanto, tem sido essencial para delinear os caminhos teóricos e metodológicos da investigação, que, em etapas posteriores, incluirá a escuta e a análise de narrativas (auto)biográficas de professores negros gays, possibilitando o diálogo entre teoria e experiência vivida.

2. TRAÇOS E TRAVESSIAS: entre armários e (re)existências



A música “*Homem com H*”, de Antônio Barros (1981), é uma ironia viva das masculinidades impostas. Ela escancara o esforço constante de provar virilidade em uma sociedade cisheteronormativa que exige que o homem reafirme, o tempo todo, seu “H”. Essa letra foi o ponto de partida para pensar minha própria trajetória, a de um menino afeminado, negro e sensível, que, mesmo sendo menino, cresceu ouvindo que precisava se comportar “como homem”. A masculinidade, quase sempre entendida como um conjunto fixo de gestos e condutas, se desmancha quando corpos e afetos não cabem na norma.

Nasci em Gandu, no interior da Bahia. A certidão diz hospital, mas a memória diz parteira, na Rua Santo Antônio, conhecida como Ferradura. Filho de uma lavadeira e cozinheira, cresci entre brincadeiras no quintal e o peso da ausência paterna. Desde pequeno, percebia que minha diferença incomodava. Chamavam-me de “florzinha” e “bichinha”, e cada vez que ouvia, sentia uma dor que eu ainda não sabia nomear. Aquelas palavras transformavam minha percepção de mundo: eu era diferente, e essa diferença parecia um castigo. Cresci tentando esconder o que era natural em mim — os gestos, o riso, a voz — para caber em um padrão que não me servia.

Minha infância foi atravessada por olhares e falas que me marcaram. “Prefiro ter um filho bandido do que gay”, dizia minha mãe, sem perceber o quanto suas palavras me aprisionavam. Assim, aprendi a viver para não decepcionar. Reprimi quem eu era, temendo perder o pouco de afeto que me restava. Como lembra Veiga (2018), a homossexualidade impõe às bixas pretas uma segunda diáspora — um novo exílio, agora dentro da própria casa, da própria comunidade. E foi exatamente isso que vivi: o exílio emocional de existir onde o amor vinha condicionado à negação de mim mesmo.

A escola reforçava as fronteiras do gênero. Meninos jogavam bola, meninas brincavam de boneca. Eu, que gostava das duas coisas, acabava só, escondido no recreio. Com o tempo, a solidão se tornou um abrigo. Busquei a religião acreditando que ela me curaria. Mas a fé, quando mediada por discursos que criminalizam o corpo e o desejo, tornou-se mais uma forma de sofrimento. Sentia-me incompatível com o mundo. A heteronormatividade, como destaca Veiga (2018), não é apenas uma norma sexual, mas um regime que regula corpos, gestos e afetos. E o meu corpo, preto e afeminado, era visto como anomalia.

O racismo também forjou minhas dores. Aprendi cedo que o belo era o branco: o



cabelo liso, o nariz fino, a pele clara. Tentava me aproximar desses padrões, raspava a cabeça, apertava o nariz com pregadores, negava meus traços. Como afirma Veiga (2019), o racismo “mata por todos os lados e de múltiplas formas”, porque antes de nos matar fisicamente, mata nossa autoestima. A ausência de referências negras, como lembra Nilma Lino Gomes (2023), rouba das crianças pretas a possibilidade de se enxergarem com orgulho. Cresci sem espelhos, e o reflexo que via era o da negação.

Buscando um sentido para existir, mergulhei na educação. O Magistério foi minha primeira chance de me reinventar. Rodeado de mulheres, senti-me acolhido. Ainda assim, a vigilância dos olhares persistia. Homens que ensinam crianças são vistos com suspeita. Homens delicados, mais ainda. Mas ali, entre planos de aula e estágios, descobri que ensinar era mais que uma profissão — era um modo de curar feridas. A docência, como um ato de amor, me ajudou a me reconstruir, mesmo que parte de mim ainda estivesse dentro do armário.

Com a morte da minha mãe, em 2007, vivi um luto que virou travessia. A dor me obrigou a encarar a vida sem disfarces. Comecei a sair, a experimentar o mundo e a permitir-me sentir. Entendi que guardar segredos, como aponta Laird (1994), é uma forma de sobrevivência em contextos hostis, mas também um cárcere que adocece. O silêncio já não me protegia — me sufocava. Foi quando decidi transformar a dor em pesquisa, a vergonha em voz. Ingressar na universidade foi o início desse processo de libertação.

Na UNEB, mergulhei nas leituras que deram nome às minhas dores. Stuart Hall (2020) me ensinou que a identidade é fluida, atravessada por deslocamentos e contradições. Eu não precisava ser um “eu” fixo; podia ser muitos. Lucas Veiga (2019) me mostrou que a “bixa preta” que resiste é também uma intelectualidade viva, uma forma de existir que desafia o racismo e a heteronormatividade. E bell hooks (2022) me fez compreender que os homens negros são obrigados a reprimir partes de si para sobreviver — e que romper com isso é um gesto político.

Como professor, vivi o peso do julgamento. Os alunos observavam meus gestos, colegas cochichavam, e as famílias olhavam com desconfiança. A escola, espaço que deveria acolher, reproduzia as normas que excluía. Passei anos tentando performar uma masculinidade aceitável. Cada gesto calculado era um ato de autoproteção. Mas a neutralidade tem limites — e meu corpo sempre denunciava o que tentava esconder. Foi



então que percebi: não há como caber num mundo que foi desenhado para te expulsar.

A partir dessas travessias, aprendi que resistir é se narrar. Contar minha história é um gesto de (re)existência. Sou professor, homem preto, gay, pesquisador — e nenhum desses marcadores se anula. Eles se entrelaçam para construir quem sou. O que antes era dor, hoje é enunciado político. O menino afeminado da Ferradura continua aqui, agora dono da própria voz. Como diria Veiga (2019), “não há atalhos seguros para nós”; há caminhos que se constroem com coragem, palavra e amor.

3. Masculinidades negras

A música de Edson Gomes, *Meus Direitos*, expressa em versos a luta histórica dos homens negros contra a invisibilidade e o racismo estrutural: “Somos alvos da incoerência / Vítimas da prepotência / Dos racistas / Quero o meu direito de crescer na vida [...] Quero ter o direito de ser o que eu quiser ser” (Gomes, 1992). Essa representação artística evidencia que a experiência do homem negro está atravessada por opressões múltiplas e profundas, que vão além da cor da pele e afetam suas possibilidades de existir enquanto sujeitos plenos.

Falar sobre masculinidades negras implica reconhecer que, historicamente, o homem negro foi negado como sujeito integral de humanidade. As construções sociais e culturais o estigmatizam, associando-o ora à violência, ora à hipersexualização, ora à marginalidade (Fanon, 2008; Pinho, 2005). Essa negação da identidade e do reconhecimento é central para compreender as trajetórias de homens negros em contextos educativos e sociais.

A perspectiva interseccional é imprescindível para a análise das masculinidades negras. Criada por Kimberlé Crenshaw, a interseccionalidade mostra que raça, gênero, classe e sexualidade não são dimensões isoladas, mas atravessam a experiência dos sujeitos simultaneamente (Akotirene, 2019). Assim, a vida de homens negros é marcada não apenas pelo racismo, mas também pela cobrança de padrões de masculinidade tradicional que historicamente lhes são negados.

Quando essa masculinidade se manifesta de forma dissidente, seja gay, bissexual ou trans, os mecanismos de controle social tornam-se ainda mais violentos. A masculinidade negra dissidente desafia tanto a virilidade esperada quanto a



heteronormatividade, criando uma tensão que evidencia a necessidade de olhares críticos, afetivos e políticos sobre essas experiências (hooks, 2020). Para os homens negros, essa construção é atravessada também pela racialização, criando desafios singulares em sua socialização e expressão identitária.

O corpo, enquanto espaço de subjetivação, é marcado por relações de poder e saber que moldam a percepção do masculino. Dispositivos institucionais e culturais contribuem para reforçar estereótipos e hierarquias, tornando essencial o uso da interseccionalidade como ferramenta epistemológica que problematize categorias normativas de identidade (Pocahy, 2011; Collins, 1993).

Hooks (2020) alerta que a masculinidade patriarcal incentiva privilégios baseados no sexo, muitas vezes naturalizados desde a infância, e perpetua violência simbólica sobre todos os sujeitos. Para os homens negros, essa forma de masculinidade hegemônica é simultaneamente inalcançável e opressora, exigindo alternativas de afirmação identitária.

A masculinidade hegemônica não considera a pluralidade de experiências dos homens negros, que constroem formas próprias de reconhecimento social e de existência no cotidiano (hooks, 2019). Os espaços de lazer, de trabalho e de educação tornam-se arenas de resistência e ressignificação, nas quais essas masculinidades podem se afirmar.

Fanon (2008) destaca que o homem negro é percebido socialmente como um “não-homem”, forçado a adotar máscaras para aproximar-se de modelos hegemônicos de humanidade. Essa cisão identitária evidencia a necessidade de reconhecer as experiências e subjetividades negras de forma autônoma, sem mediá-las pelo olhar branco ou heteronormativo.

O corpo negro, historicamente hipersexualizado e criminalizado, carrega marcas da violência simbólica e material do racismo (Pinho, 2005; Restier & Souza, 2019). A escola, a mídia e outras instituições reforçam essas representações, influenciando a construção identitária de homens negros desde cedo (Souza, 2010; Faustino, 2014).

A interseccionalidade entre raça, gênero e classe permite compreender que a subalternidade das masculinidades negras não se restringe à marginalização econômica ou social, mas abrange também a negação de afeto, de empoderamento e de expressão emocional (hooks, 2019). Essa abordagem amplia a compreensão sobre os modos de



existência e resistência desses sujeitos.

Masculinidades subordinadas ou dissidentes não são simplesmente alternativas à hegemonia; também contêm dinâmicas de poder e relações internas que demandam análise plural (Suárez & Arroyave, 2009). Reconhecer essa complexidade é fundamental para romper com a ideia de masculinidade universal, revelando experiências diversas e contextualmente situadas.

As masculinidades negras devem ser compreendidas como processos sociais e históricos ambivalentes, atravessados por relações de poder, práticas culturais e subjetivação múltipla (Collins, 1993). Reduzi-las à opressão ou ao sofrimento seria invisibilizar formas de resistência, criatividade e reinvenção identitária que emergem dessas experiências.

A educação assume papel central na desconstrução de estereótipos e na promoção de narrativas inclusivas, possibilitando o reconhecimento das masculinidades negras como expressões legítimas de existência e potência política (hooks, 2022). É também no espaço educacional que se podem cultivar novas formas de reconhecimento, afetividade e cuidado, fundamentais para a construção de identidades plurais.

Finalmente, refletir sobre masculinidades negras exige romper com leituras hegemônicas e normativas, compreendendo a diversidade de experiências, fragilidades, potências e resistências que constituem esses sujeitos. É na articulação entre interseccionalidade, educação e práticas culturais que se abre espaço para afirmar o direito do homem negro de existir plenamente e de ser reconhecido como sujeito integral (Akotirene, 2019; Fanon, 2008; hooks, 2022).

4. Considerações

Os resultados apresentados até o momento evidenciam como as trajetórias de vida, formação e prática docente de homens negros gays se entrelaçam com experiências de opressão, resistência e reexistência, mostrando a complexidade das masculinidades dissidentes no contexto educacional. A pesquisa revela que os discursos normativos sobre masculinidade, reproduzidos desde a infância, impactam profundamente a construção identitária desses sujeitos, influenciando suas relações afetivas, emocionais e pedagógicas.



No entanto, as narrativas também mostram a possibilidade de resistência e transformação. A docência surge como espaço de reexistência, onde os professores podem resignificar suas experiências e contribuir para a desconstrução de estereótipos hegemônicos, promovendo práticas pedagógicas que reconhecem e valorizam a pluralidade de identidades e formas de ser homem.

Este artigo apresenta resultados parciais dos estudos de uma pesquisa ainda em curso, cujo objetivo é compreender, de forma mais ampla, como as masculinidades negras dissidentes se manifestam e se articulam na educação básica. Os dados preliminares apontam para caminhos promissores de reflexão, intervenção e construção de novas práticas pedagógicas, reforçando a necessidade de estudos contínuos que aprofundem a compreensão sobre gênero, raça e sexualidade no contexto docente.

Em síntese, os achados até agora destacam a importância de considerar as masculinidades como processos dinâmicos, plurais e historicamente situados, e reafirmam que a pesquisa seguirá contribuindo para a construção de conhecimento crítico, afetivo e transformador sobre as experiências de homens negros dissidentes na educação.

REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, M. H. M. B; PASSEGGI, M. As narrativas de formação, a teoria do professor reflexivo e a autorregulação da aprendizagem: uma possível aproximação. In: SIMÃO, V.; FRISON; ABRAHÃO. **Autorregulação da aprendizagem e narrativas autobiográficas**. Natal: EDUFRN; Porto Alegre: EDIPUCRS, 2012.p. 53-71.

AKOTIRENE, C. **Interseccionalidade**. São Paulo : Sueli Carneiro; Pólen, Feminismos Plurais, 2019.

ALBUQUERQUE JÚNIOR, D. M. D. **(MAIS)CULINOS**: outras possibilidades de corpos e gêneros para as carnes sexuadas pela presença de um pênis. Outros Tempos: Pesquisa em Foco - História, [S. l.], v. 17, n. 29, p. 260–281, 2020. DOI: 10.18817/ot.v17i29.776.

ANDRÉ, M. Questões sobre os fins e sobre os métodos de pesquisa em Educação. **Revista Eletrônica de Educação**. São Carlos, SP: UFSCar, v. 1, n. 1, p. 119-131, set. 2007. Disponível em: univates.br. Acessado em: 28 de março de 2025.

AUAD, D. **Educar meninas e meninos**: relações de gênero na escola. São Paulo: Contexto, 2006.





hooks, b. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. 1ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

hooks, b. **O feminismo é para todo mundo**: políticas arrebatadoras. Rio de Janeiro: Rosa dos Ventos, 2020.

IBGE. **Regiões de influência das cidades**. 2018. Rio de Janeiro: IBGE, 2020.
Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101728.pdf> .
Acesso em: 21 de agosto de 2024.

JOVCHELOVITCH, S; BAUER, M. W. Entrevista Narrativa. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. (Org.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.p. 90-113.

KIMMEL, M. S. A produção simultânea de masculinidades hegemônicas e subalternas. Horizontes Antropológicos [online]. 1998, v. 4, n. 9, p. 103-117.
<https://doi.org/10.1590/S0104-71831998000200007>.

LAPOUJADE, David. **As existências mínimas**. São Paulo: Editora n-1, 2017.

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 19, abril, p. 20-28, 2002.

LOURO, G. L. Currículo, gênero e sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes et al. (org.). **Corpo, gênero e sexualidade**: um debate contemporâneo na educação. Petrópolis, RJ: Vozes, p. 41-52, 2003.

LOURO, G. L. Educação e docência: diversidade, gênero e sexualidade. In: **Revista brasileira de pesquisa sobre formação docente**. Belo Horizonte: Ed. Autêntica, v.4, n.4, jan/jul p. 62-70, 2011.

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós estruturalista. Petrópolis: Vozes, 2007.

LOURO, G. L. **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

NOLASCO, S. **O mito da masculinidade**. 2º ed. Rio de Janeiro: Rocco, 1995.

NÓVOA, A. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. In: NÓVOA, António. **Professores: imagens do futuro presente**. Educa: Lisboa, 2009.

PAECHTER, C. **Meninos e meninas: aprendendo sobre masculinidades e feminilidades**. Tradução: Rita Terezinha Schmidt. Porto Alegre: Artmed, 2009.

PARAISO, M. A. Pesquisas pós-críticas em educação no Brasil: esboço de um mapa. **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, p. 283 – 303, 2004.



PASSEGGI, M. C. (Org.). **Tendências da pesquisa (auto)biográfica**. São Paulo: Paulus; Natal:EDUFRN, 2008.

PINEAU, Gaston. A autoformação no decurso da vida: entre a hetero e a autoformação. In: FINGER, M.; NÓVOA, A. (Orgs.). **O método (auto)biográfico e a formação**. 2. ed. Natal: EDUFRN, 2014. p. 91-110.

PINHO, O. A. **Raça: novas perspectivas antropológicas**. 2 ed. rev. Salvador: Associação Brasileira de Antropologia: EDUFBA, 2008.

POCAHY, F. A. Interseccionalidade e educação: cartografias de uma prática conceito feminista. Revista Texturas, n. 23, p. 18-31, jan./jun. 2011. Disponível em: <http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/txra/article/view/984>.

PRIORE, M. D; AMANTINO, M. (Orgs.) **História dos homens no Brasil**. São Paulo: Unesp, 2013.

RIBEIRO, Tiago; SOUZA, Rafael de; SAMPAIO, Carmen Sanches (Orgs.). **Conversa como metodologia de pesquisa: por que não?** Rio de Janeiro: Ayvu, 2018.

RIOS, J. A. V. P [Org.] **Documentação Narrativa de Experiências Pedagógicas: por outros movimentos insubmissos da formação docente na Educação Básica**. Coleção Documentação Narrativa de Experiências Pedagógicas. Vol. 1. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022.

RIOS, J. A. V. P. Narrativas de experiências pedagógicas: territórios de (re)existências na formação docente. Rutas de Formación: prácticas y experiencias, n. 11, p. 15-24, 2020.

RIOS, J. A. V. P. RIOS, Jane J. A. V. P. De aluno a professor: encontros (bio)gráficos com a docência na educação básica. In: VICENTINI, Paula Perin; CUNHA, Jorge Luiz da; CARDOSO, Lilian Auxiliadora Maciel (Org.). Experiências formativas e práticas de iniciação à docência. Curitiba: CRV, 2016. p. 29-41.

RIOS, J. A. V. P.; MENEZES, G. N. D . Práticas educativas interculturais. **REVISTA E-CURRICULUM** (PUCSP) , v. 20, p. 394-414, 2022.

RIOS, J. A. V. P.; NUÑEZ, J. M. L.; FERNANDEZ, O. F. R. L. Diversidade na Educação Básica: Políticas de sentido sobre a formação docente. **Revista da FAEBA - Educação e Contemporaneidade**, [S. l.], v. 25, n. 45, p. 101–112, 2016. DOI: 10.21879/faeoba2358-0194.2016.v25.n45.p101-112. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeoba/article/view/2288>. Acesso em: 19 ago. 2024.

SILVA, T. T. Identidade e diferença: impertinências. *Educação & Sociedade*, ano 23, n. 79, p. 65-66, ago. 2002.

SILVA, V. L. G.; CUNHA, J. L. (Orgs.). **Práticas de formação, memória e pesquisa**



(auto) biográfica. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

SOUZA, R. Rapazes negros e socialização de gênero: sentidos e significados de "ser homem". Cad. Pagu [online]. 2010, n.34, pp. 107-142.

VEIGA, L. As diásporas da bixa preta: sobre ser negro e gay no Brasil. **Tabuleiro de Letras**, [S. l.], v. 12, n. 1, p. 77–88, 2018. DOI: 10.35499/tl.v12i1.5176. Disponível em: <https://revistas.uneb.br/index.php/tabuleirodeletras/article/view/5176>. Acesso em: 12 jun. 2025.

