

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA — UESB
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
ÓRGÃO DE EDUCAÇÃO E RELAÇÕES ÉTNICAS — ODEERE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM RELAÇÕES ÉTNICAS E
CONTEMPORANEIDADE — PPGREC**

MARIO LUCAS ALVES DOS SANTOS

AH, MAS, ELE NÃO TEM CARA DE PROFESSOR!
**EXCLUSÕES E RESISTÊNCIAS DE DOCENTES NEGROS E GAYS
NA EDUCAÇÃO BÁSICA**

**JEQUIÉ–BAHIA
2026**

MARIO LUCAS ALVES DOS SANTOS

Ah, mas, ele não tem cara de professor! **Exclusões e resistências de docentes negros e gays na educação básica**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Relações Étnicas e Contemporaneidade — PPGREC da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, como parte das exigências para a obtenção do título de Mestre em Relações Étnicas e Contemporaneidades.

Orientador: Prof. Dr. Marcos Lopes de Souza

S237a Santos, Mario Lucas Alves dos.

Ah, mas, ele não tem cara de professor! Exclusões e resistências de docentes negros e gays na educação básica / Mario Lucas Alves dos Santos. - 2026.

168f. : il., color.

Orientador(a): Prof. Dr. Marcos Lopes de Souza.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Relações Étnicas e Contemporaneidade. Jequié, 2026.

Inclui referências.

Catálogo na fonte: Bibliotecária Eridiana Souza Silva - CRB-5/2129
UESB - Campus Jequié/BA

FOLHA DE APROVAÇÃO



GOVERNO DO ESTADO DA BAHIA
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
Programa de Pós-Graduação em Relações Étnicas e Contemporaneidade - UESB/RTR/PROPP/PPGREG

MARIO LUCAS ALVES DOS SANTOS

AH, MAS, ELE NÃO TEM CARA DE PROFESSOR! EXCLUSÕES E RESISTÊNCIAS
DE DOCENTES NEGROS E GAYS NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação
em Relações Étnicas e Contemporaneidade, como requisito
para obtenção do título de Mestre em Relações Étnicas e
Contemporaneidade.

Linha de Pesquisa 2: Etnias, gênero e diversidade sexual

Aprovada em: 10 de abril de 2026.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Marcos Lopes de Souza (UESB)
Presidente da Banca/Orientador

Profa. Dra. Ana Cláudia Lemos Pacheco (UNEB)
Coorientadora

Prof. Dr. Dr. Arivaldo de Lima Alves (UNEB)
Examinador Externo

Prof. Dr. Jonatan dos Santos Silva (UESB)
Examinador Externo

JEQUIÉ
2026



Documento assinado eletronicamente por **Marcos Lopes de Souza, Professor Pleno**, em 27/04/2026, às 08:52, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 13º, Incisos I e II, do [Decreto nº 15.805, de 30 de dezembro de 2014](#).



Documento assinado eletronicamente por **Ana Claudia Lemos Pacheco, Professora**, em 06/05/2026, às 11:53, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 13º, Incisos I e II, do [Decreto nº 15.805, de 30 de dezembro de 2014](#).



Documento assinado eletronicamente por **Arivaldo De Lima Alves, Professor**, em 21/05/2026, às 17:11, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 13º, Incisos I e II, do [Decreto nº 15.805, de 30 de dezembro de 2014](#).



Documento assinado eletronicamente por **Jonatan dos Santos Silva, Professor Assistente**, em 22/05/2026, às 13:18, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 13º, Incisos I e II, do [Decreto nº 15.805, de 30 de dezembro de 2014](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site
https://seibahia.ba.gov.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código
verificador **00138563466** e o código CRC **2021AED3**.

À memória de meu pai, **Mario Prudêncio dos Santos** e de **Danilo Dias**, cujas presenças continuam fluindo em minha trajetória. Ambos foram inspiração para que este rio ganhasse voz e encontrasse seu curso. Que estas páginas levem meu amor, gratidão e a certeza de que suas memórias seguem vivas como rios que alimentam novos caminhos. Dedico também a todos os professores negros gays que, diante do racismo, da LGBTTQIAPN+fobia e de tantas violências, seguem resistindo. Que esta dissertação seja um reconhecimento à força de suas existências, lutas e contribuições para uma educação mais digna e libertadora.

AGRADECIMENTOS

Nas tradições de matriz africana, **Oxum**, senhora das águas doces, ensina que os rios guardam memórias, ancestralidades e as marcas de seus percursos. Como um corpo d'água, também fui moldado pelos encontros, afetos e caminhos que deram forma à minha existência. Ao concluir esta dissertação, compreendo que nenhum rio alcança o mar sozinho. Por isso, agradeço às muitas nascentes que alimentaram meu percurso e tornaram possível este trabalho. Registrar minha gratidão é reconhecer que toda conquista, embora vivida de forma singular, é profundamente coletiva.

Início agradecendo ao meu Guia, **El Shaddai**, presença divina que permaneceu comigo mesmo quando minha compreensão sobre a espiritualidade se transformou. Foi no amor, no acolhimento e na esperança que encontrei forças para continuar quando pensei em desistir. Essa presença também me conduziu ao encontro do meu orientador, **Prof. Dr. Marcos Lopes de Souza**, a quem expresso minha mais profunda gratidão. Obrigado por acreditar em mim, por sua generosidade, escuta, sensibilidade e compromisso com uma educação transformadora. Sua orientação ultrapassou a pesquisa acadêmica e marcou profundamente minha formação humana. Levo comigo seus ensinamentos e o acolhimento que me permitiu reconhecê-lo como um verdadeiro pai espiritual.

À minha mãe, Carmelita de Jesus Alves dos Santos (**Dona Zeu**), dedico este trabalho com todo o meu amor. Sua força, coragem e dedicação tornaram possível cada uma das minhas conquistas. Esta dissertação também é fruto dos seus sacrifícios, da sua confiança e da certeza de que a educação sempre seria o caminho para transformar nossas vidas.

À minha tia **Urânia Prudêncio**, por todo apoio e cuidado. Aos meus tios **Jorge Alves** e **Kel Alves**, que sempre me trataram como filho, me acolhendo em suas casas com o mesmo amor e carinho de um lar. Com vocês eu sempre me senti em casa. Aos meus irmãos, **Julymary Alves** e **Mario Thiago Alves**; aos meus sobrinhos; e a todos os meus familiares, minha mais sincera gratidão. Obrigada pelo carinho, pelas orações, pelo acolhimento, pela hospedagem e pelo incentivo de sempre. Cada gesto de cuidado, cada palavra de força, foi essencial para me sustentar e fortalecer meu caminho. Sem vocês, nada disso seria possível.

Expresso minha gratidão especial: A **Marcelo Lopes**, meu irmão de alma; A **Serbatiana Novaes** e a toda a sua família; A **Camila de Jesus Barreto**, companheira nos momentos de alegria e de superação; A **Kacau Vieira**, minha inspiração; A **Akacia Melo**, minha conselheira; A **Poliano Cardoso Ribeiro**, meu brother; E a **Núbia Oliveira**, amiga que com leveza e carinho melhora meu humor e fortalece minha autoestima. Estendo meus agradecimentos a tantos outros que estiveram comigo ao longo desta caminhada. Vocês foram abrigo, incentivo e afeto nos momentos mais desafiadores.

Ao **Grupo de Estudos ACUENDAÇÕES**, minha gratidão pelos debates, leituras e afetos que ampliaram meu olhar sobre a pesquisa e a vida. Meu carinho especial a **Roniel Figueredo**, **Idália Lino**, **Beatriz Lino**, **Vinícius Mascarenhas**, **Cris Nascimento**, **Diego Matos** e **Renata Miranda**, pelas trocas, conversas e pela generosidade que tornaram esta caminhada mais leve.

Ao **Grupo de Leitura UBUNTU**, coordenado por **Jonathan Junior** e **Ísis Barreto**, agradeço pela confiança e pela primeira oportunidade profissional, fundamentais para minha formação. Minha gratidão também a **Evaristo Costa** e **Valter Cezar**, pela amizade, pelas leituras, reflexões e pelo apoio constante. Em um ambiente acadêmico muitas vezes marcado pelo individualismo, encontrar pessoas dispostas a compartilhar saberes e estender a mão fez toda a diferença.

Minha gratidão aos professores **Toinho** e **Jerivan**, que, com generosidade, confiaram suas histórias a esta pesquisa. Agradeço também às demais pessoas participantes e àquelas que, por diferentes circunstâncias, não puderam participar, mas inspiraram esta investigação. Cada narrativa reafirma que existir, ensinar e resistir é, como as águas, encontrar caminhos para continuar fluindo.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001-Portaria CAPES 206/2018.

Agradeço a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (**CAPES**), pelo apoio financeiro que possibilitou minha permanência ao longo da construção da minha pesquisa de mestrado.

Agradeço a Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (**UESB**) e ao Programa de Pós-Graduação em Relações Étnicas e Contemporaneidade (**PPGREC**).

Agradeço à Turma de 2024, em especial a **Agna Ampara, Cristiane Frões, Gilvania Oliveira, Iury, Larisse Oliveira e Thiago Li**, meu sincero agradecimento pelas amizades, pelo incentivo e pela construção coletiva deste percurso.

Minha gratidão às professoras **Dra. Ana Angélica Leal Barbosa, Dra. Marise de Santana, Dra. Núbia Regina Moreira** e à minha coorientadora, **Dra. Ana Cláudia Lemos Pacheco**, pela escuta sensível e pelas valiosas contribuições.

Agradeço, também, aos demais professores(as) do Programa de Pós-Graduação em Relações Étnicas e Contemporaneidade (**PPGREC**), bem como a todos os funcionários do Órgão de Educação e Relações Étnicas (**ODEERE**) e da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), pelo apoio durante essa trajetória.

Aos professores **Dr. Ari Lima e Dr. Jonatan Santos**, membros da banca de qualificação, expresso minha profunda gratidão pelas leituras cuidadosas, pelas críticas generosas e pelas sugestões que ampliaram significativamente as possibilidades desta pesquisa.

Por fim, agradeço a você, **leitor**. Assim como a água, aprendi que resistir nem sempre significa romper barreiras, mas encontrar caminhos para continuar fluindo. Que esta pesquisa siga seu curso, irrigando novas reflexões e reafirmando que nossos corpos, como as águas, carregam memórias, produzem vida e jamais deixam de encontrar o seu caminho.

Sou um rio que poucos querem nadar. O ato de ser negro e gay numa sociedade preconceituosa é um teste de sobrevivência [...]. Passei minha vida toda tentando ser o melhor filho, melhor irmão, melhor amigo e de anda adiantou [...]. Somos seres humanos e não um bando de animais selvagens

(Danilo Dias, 20 de abril de 2020).

RESUMO

Esta pesquisa teve como objetivo geral compreender como se configuram as relações étnico-raciais, de gênero e sexualidade nas vivências de professores negros e gays da educação básica no interior baiano. Já os objetivos específicos foram: a) investigar como os marcadores sociais de etnia/raça, gênero, sexualidade e classe social impactam a trajetória pessoal e profissional de professores negros e gays; b) discutir como a comunidade escolar lida com a presença desses docentes que escapam do modelo heterossexista e brancocentrado e c) analisar como os professores negros e gays enfrentam os processos de violência associados à homofobia e ao racismo. Esta investigação se ancorou nas narrativas de três docentes negros e gays, incluindo o pesquisador e dois outros professores atuantes em escolas públicas do Território de Identidade Vale do Jiquiriçá, no interior baiano. Lucas é professor de educação física em escola pública de Irajuba e Maracás; Renato Russo é professor de matemática em escola pública de Lajedo do Tabocal e Jaguaquara e Teophany é professor de Ciências em escola municipal de Maracás. A entrevista narrativa permitiu que memórias, experiências e subjetividades fluíssem como corpos-água, uma metáfora para ilustrar os corpos dissidentes que enriquecem o curso principal da pesquisa. Além deles, também foram entrevistadas(os) seis pessoas da comunidade escolar em que estes docentes atuam. Todas(os) as(os) entrevistadas(os) aceitaram livremente e concordaram em participar da pesquisa, assinando o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. A análise das informações fundamentou-se em autoras e autores que discutem sobre interseccionalidade, raca, gênero, sexualidade e as masculinidades negras. Desde a infância, os três docentes negros e gays da pesquisa vivenciaram os processos de racismo e homofobia dentro e fora do espaço escolar, não só por parte de colegas de suas turmas, mas de docentes e da equipe gestora e também dos familiares. As violências reiteradas contribuíram para que eles tivessem dificuldades em assumir o ser negro e, especialmente, negro e gay. O ingresso na universidade contribuiu para que pudessem fortalecer a identidade étnico-racial e saírem do armário, embora a discriminação no ensino superior também ocorresse. Percebemos que ao exercerem a docência, as violências persistem, sustentadas por uma educação marcada pelo racismo e pelo ideário de professor branco e cisheterossexual. Mesmo quando são docentes efetivos, a competência para estarem no cargo é questionada por se constituírem enquanto negros e gays. Apesar das opressões, esses sujeitos constroem estratégias de permanência e resistência para sobreviverem. Suas presenças também provocam o reconhecimento de suas trajetórias como referências de afirmação e dignidade. Desse modo, a atuação deles contribui para questionar padrões hegemônicos e ampliar possibilidades de reconhecimento, pertencimento e valorização da diversidade. Portanto, esses professores gays e negros continuam sendo água: mesmo nos momentos de maior sofrimento, encontram formas de resistir, persistir e seguir existindo.

Palavras-chaves: docência; masculinidade negra; homossexualidade; interseccionalidade; racismo e LGBTTTQIAPN+fobia.

ABSTRACT

The overall objective of this study was to understand how ethnic-racial, gender, and sexual identity dynamics play out in the experiences of Black and gay teachers in basic education the interior of Bahia. The specific objectives were: a) to investigate how social markers of ethnicity/race, gender, sexual identity, and social class impact the personal and professional trajectories of Black and gay teachers; b) to discuss how the school community deals with the presence of these teachers who deviate from the heterosexist and white-centered model; and c) to analyze how Black and gay teachers confront the violence associated with homophobia and racism. This research was grounded in the narratives of three Black and gay teachers, including the researcher and two other teachers working in public schools in the Vale do Jiquiriçá Identity Territory, in the interior of Bahia. Lucas is a physical education teacher at a public school in Irajuba and Maracás; Renato Russo is a mathematics teacher at a public school in Lajedo do Tabocal and Jaguaquara; and Teophany is a science teacher at a municipal school in Maracás. The narrative interview allowed memories, experiences, and subjectivities to flow like water-bodies, a metaphor to illustrate the dissident bodies that enrich the main course of the research. In addition to them, six people from the school community where these teachers work were also interviewed. All interviewees freely consented and agreed to participate in the study by signing the Informed Consent Form. The analysis of the data was grounded in the work of authors who discuss intersectionality, race, gender, sexuality, and Black masculinities. From childhood onward, the three Black, gay faculty members in the study experienced racism and homophobia both inside and outside the school setting, not only from their classmates but also from faculty, administrative staff, and family members. The repeated violence contributed to their difficulties in coming to terms with being Black and, especially, Black and gay. Entering university helped them strengthen their ethnic-racial identity and come out, although discrimination in higher education also occurred. We observed that as they pursue teaching careers, the violence persists, sustained by an educational system marked by racism and the ideal of the white, cisgender heterosexual teacher. Even when they are tenured faculty, their competence to hold the position is questioned because they identify as Black and gay. Despite these oppressions, these individuals develop strategies of persistence and resistance to survive. Their presence also leads to the recognition of their life stories as examples of self-affirmation and dignity. In this way, their work helps challenge hegemonic norms and expand opportunities for recognition, belonging, and the celebration of diversity. Therefore, these gay and Black teachers remain resilient: even in times of greatest suffering, they find ways to resist, persevere, and continue to exist.

Keywords: teaching; Black masculinity; homosexuality; intersectionality; racism and LGBTTIAPN+phobia.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 – Relação das publicações obtidas no banco de dados da BDTD e do Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, envolvendo pesquisa sobre homossexualidades negras e docência na educação básica.....	20
--	----

LISTA DE ABREVIATURAS, SIGLAS E SÍMBOLOS

BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
PPGREC	Programa de Pós-Graduação em Relações Étnicas e Contemporaneidade
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.
UESB	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	16
CAPÍTULO 1 - A CONSTRUÇÃO DAS MASCULINIDADES NEGRAS SOB O OLHAR DA INTERSECCIONALIDADE.....	30
1.1. Uma introdução ao conceito de interseccionalidade.....	30
1.2. A masculinidade negra em xeque: ser gay e negro.....	37
CAPÍTULO 2 – PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA.....	52
2.1. Rios de Resistência: Navegando em Direção à Visibilidade.....	52
2.2. Mergulhando nas profundezas da própria história.....	53
2.3. A construção do trajeto da pesquisa narrativa.....	57
2.4. Construção das análises.....	70
CAPÍTULO 3 – NARRATIVAS DOS PROFESSORES NEGROS E GAYS SOBRE AS VIVÊNCIAS DE SUAS IDENTIDADES E OS ENFRENTAMENTOS AO RACISMO E À HOMOFOBIA.....	71
3.1. Histórias entrelaçadas: o racismo nas infâncias e adolescências.....	71
3.2. Reconhecendo a sexualidade e lidando com a homofobia desde jovens..	76
3.3. Assumir-se ou não como negro e gay?.....	86
3.4. Vida acadêmica: entre fortalecimento identitário e produção de violências.....	95
3.5. As narrativas de racismo e homofobia nas vivências da docência.....	101
3.6. Como a escola tem lidado com as questões de racismo e homofobia?.....	109
CAPÍTULO 4: “EU VOU FALAR SIM, TUDO QUE PENSO”: O OLHAR DA COMUNIDADE SOBRE OS PROFESSORES NEGROS E GAYS.....	117
4.1. “Eles descem a língua nele, sem pena”: o racismo e a homofobia de membros da comunidade escolar.....	117
4.2. E quando os professores negros e gays são exemplos de inspiração e resistência?.....	131
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	145
REFERÊNCIAS.....	149
APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA OS PROFESSORES.....	156

APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA A COMUNIDADE ESCOLAR.....	160
APÊNDICE C - ROTEIRO DA ENTREVISTA COM OS DOCENTES.....	164
APÊNDICE D - ROTEIRO DA ENTREVISTA COM A COMUNIDADE ESCOLAR.....	165

INTRODUÇÃO

Esta dissertação surge das minhas inquietações enquanto um professor gay, negro, de classe popular que leciona Educação Física em escolas da educação básica.

Embora me reconhecesse como um homem negro e vivenciasse a homossexualidade, meu primeiro contato com as discussões sobre etnia/raça ocorreu no Colégio Estadual Doutor Milton Santos, localizado em Jequié, na região do Baixo Rio das Contas, Bahia. É uma instituição inserida em um território com forte presença de populações negras e marcada por processos de resistência sociocultural. Comprometida com a educação antirracista, a escola adota o enfrentamento ao racismo estrutural como princípio pedagógico, reconhecendo o ambiente escolar como um espaço estratégico de disputa de narrativas e identidades.

Conforme destaca Silvio Luiz de Almeida, o racismo pode ser compreendido por meio três concepções interligadas: individualista, institucional e estrutural (Almeida, 2019, p. 35). Nessa perspectiva, Silvio Luiz de Almeida (2019, p. 50) afirma que “o racismo é uma decorrência da própria estrutura social”, evidenciando que ele não se restringe a ações individuais, mas se estende às instituições, às relações sociais e às práticas cotidianas. Para o autor, “o racismo é parte da estrutura social e, por isso, não necessita de intenção para se manifestar” (Almeida, 2019, p. 52), permitindo compreender como práticas discriminatórias são naturalizadas no cotidiano escolar.

As práticas educativas da escola buscam problematizar as desigualdades raciais historicamente construídas, valorizando a história, cultura e saberes afro-brasileiros e quilombolas. Isso contribui para o fortalecimento da identidade negra e para a formação crítica dos estudantes. Minha experiência nessa escola me permitiu perceber a importância do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na educação básica. Além disso, o curso de extensão do Odeere (Órgão de Educação e Relações Étnicas) me inspirou a investigar temas como gênero, sexualidade, etnia/raça e outros marcadores sociais, buscando entender as interseções e impactos na sociedade.

No contexto profissional, já vivenciei várias situações de racismo e homofobia e, por muito tempo, não conseguia perceber essas violências associadas à aversão e

ao ódio à minha identidade étnico-racial e à sexualidade. Inclusive, muitas vezes, tentei esconder a minha homossexualidade.

Isso me fez compreender como o colonizador, homem branco, burguês, heterossexual e cristão é tido como a referência, enquanto os negros são desumanizados. Como nos trazem Henrique Restier e Rolf Malungo de Souza (2019), o homem negro é, frequentemente, colocado em posição subalterna e invisibilizado por todos os tipos de estereótipos que lhe são atribuídos.

A minha história não é um caso isolado. Ela ecoa as vivências de muitos outros homens negros e gays que, embora atravessem trajetórias singulares, compartilham experiências marcadas por violências simbólicas, silenciamentos e processos de exclusão nos espaços educacionais. Outra história que cruza com a minha é a de Danilo Dias, jovem negro e gay, formado em Pedagogia pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) e que atuava como professor e também diretor no território do Vale do Jequiriçá, no interior da Bahia.

Sua trajetória reunia elementos frequentemente associados ao êxito social: formação superior, inserção profissional, vínculos familiares preservados e a construção de novas redes de amizade. Ainda assim, esses marcadores não foram suficientes para garantir-lhe reconhecimento e pertencimento no espaço escolar.

Assim como ocorre com muitos docentes negros e gays, Danilo desejava ser reconhecido em sua integralidade, não apesar de suas diferenças, mas com elas. No entanto, o ambiente de trabalho revelou-se um espaço de negação, onde sua identidade étnico-racial e sexual passou a ser lida como inadequação. A escola, que deveria se constituir como território de acolhimento, formação e emancipação, transformou-se em um lugar de sofrimento e não pertencimento. A experiência de Danilo evidencia que o sucesso profissional, quando atravessado por marcadores de raça e sexualidade dissidentes, não assegura proteção contra o racismo estrutural e a homofobia institucional.

Ao colocar em diálogo minha própria trajetória com a história de Danilo e outros docentes, esta pesquisa se constrói como um gesto político de memória, denúncia e resistência. As experiências revelam que ser professor negro e gay, no contexto da educação básica, é viver permanentemente na fronteira entre reconhecimento e exclusão. Ainda assim, nossas histórias também afirmam a potência da docência como prática transformadora, capaz de produzir fissuras nos sistemas de opressão e de anunciar outros modos possíveis de existir, ensinar e sonhar.

Marcos Maurício Gondim Gomes (2022) afirma que os(as) professores(as) LGBTTQIAPN+ são percebidos(as) e julgados(as) no ambiente escolar como intrusos(as), pessoas consideradas incapazes de assumir um papel educativo respeitável, e que podem exercer uma influência negativa em relação aos(as) estudantes, supostamente levando-os(as) a se tornarem gays ou lésbicas.

Essas violências contínuas levaram o jovem a um profundo sofrimento. Trata-se de um sofrimento que nasce da negação do pertencimento e da legitimidade profissional, mesmo diante da formação, da competência pedagógica e do compromisso ético com a docência. Constitui-se como um **sofrimento psicológico, emocional, identitário**, decorrente da tentativa constante de fragmentação do sujeito.

Esses professores são pressionados a silenciar aspectos fundamentais de suas identidades sua sexualidade, sua expressão de gênero, sua corporeidade negra para serem “tolerados”, mas não reconhecidos, no ambiente escolar. Tal exigência produz um conflito interno profundo, pois obriga o docente a escolher entre existir plenamente ou sobreviver institucionalmente. Ao não ser aceito em seu próprio local de trabalho, Danilo vivenciou exatamente esse processo de negação simbólica: sua identidade passou a ser vista como incompatível com a função docente. Quando ele fez um apelo, poucos deram importância à mensagem que ele publicou em suas redes sociais (*facebook*) dizendo:

Sou um rio que poucos querem nadar. O ato de ser negro e gay numa sociedade preconceituosa é um teste de sobrevivência [...]. Passei minha vida toda tentando ser o melhor filho, melhor irmão, melhor amigo e de anda adiantou [...]. Somos seres humanos e não um bando de animais selvagens (Danilo Dias, 20 de abril de 2020).

É evidente o apelo por ajuda de mais um jovem, entre tantos outros que enfrentam o desafio de ser negro, gay e professor no Brasil, lutando contra estereótipos raciais e sexuais e reivindicando seus direitos. Segundo bell hooks (2019), demonstrar sentimento, especialmente por parte do homem negro, é visto como fraqueza na sociedade. Ela argumenta que essa percepção limita a expressão emocional genuína, dificultando a capacidade das pessoas de se conectarem profundamente umas com as outras. Danilo sempre foi reservado e as(os) amigos(as) e familiares não souberam como lidar com essa situação. Danilo foi se autorrejeitando pela violência externa que o atingia.

Por ser um homem negro, a ele e a muitos outros foi imposto o padrão de uma masculinidade viril e violenta. Aos homens negros é frequentemente negado até mesmo o reconhecimento de sua identidade gay. A colonização desumanizou os homens negros, animalizando-as(os) e, portanto, ao fazer isso, justificou o processo escravocrata. Esta violência colonial repercute nas subjetividades dos homens negros que ainda são lidos como incapazes intelectualmente e com uma sexualidade incontrollável. Quando estes negros são gays, o sofrimento e a exclusão aumentam, já que são o outro do Outro (Ana Carolina Vale de Sousa, 2025).

Alguns dias depois, Danilo foi suicidado por enforcamento. Utilizamos o termo *suicidado* para evidenciar que, embora reconheçamos a sua singularidade e as subjetividades que o constituem, sua morte não pode ser lida como um ato isolado, mas como um fenômeno social atrelado à cisheteronormatividade branca, que violenta os corpos negros e dissidentes de gênero e sexualidade desde a colonização, com o consentimento do Estado que fica alheio à violência contra a comunidade LGBTTIAPN+ (Felipe de Baére, 2019).

Inclusive, estudos como o de Elias Teixeira de Oliveira e Kelly Graziani Giaccheri Vedana (2020) mostram que há um maior risco de suicídio entre a população LGBTTIAPN+ comparando-se com a população em geral e o Ministério da Saúde (Brasil, 2018) destaca que os jovens negros estão entre os grupos com maior risco de suicídio devido às múltiplas formas de violência estrutural que enfrentam. No caso de Danilo, ele apresentava os dois marcadores, o que intensificava essa possibilidade. Embora ele tenha se graduado e se tornado um professor reconhecido pelas(os) suas(seus) estudantes, isso não foi suficiente, pois a homofobia e o racismo persistiram em sua vida.

Essas histórias de dois homens negros e gays que se cruzam me mobilizaram para que eu pudesse pensar em uma pesquisa que analisasse as vivências de professores negros e gays e suas relações com a comunidade da escola.

Procurando entender melhor sobre a docência e as homossexualidades negras, é importante, inicialmente, relatar que o magistério, no Brasil, iniciou com a predominância de homens jesuítas e brancos. Conforme Guacira Lopes Louro (2003), os jesuítas investiram:

[...] na formação dos meninos e jovens brancos dos setores dominantes. As primeiras escolas brasileiras regidas por esses irmãos (e a grande maioria

daquelas que se organizam a partir de outras ordens religiosas) constituem-se, pois, num espaço marcadamente masculino, voltado para a formação de um católico exemplar. É importante notar que esse modelo de ensino permanece no País por um longo tempo, mesmo depois de oficialmente afastado, ao final do século XVIII (Guacira Lopes Louro, 2003, p. 94).

Após a metade do século XIX, observa-se a ampliação da presença de mulheres brancas no exercício da docência, movimento frequentemente justificado por discursos que associavam a figura feminina à maternidade, ao cuidado e à responsabilidade moral pela educação das filhas e dos filhos. Tal inserção, no entanto, não representou uma ruptura com a lógica patriarcal e cristã que estruturava o sistema educacional brasileiro, mas antes uma reconfiguração de seus papéis. O magistério passou a ser concebido como uma extensão do espaço doméstico, atribuindo às mulheres a função de educar, vigiar e moralizar, sobretudo no âmbito da infância, reforçando estereótipos de gênero ancorados na ideia da mulher como naturalmente vocacionada ao cuidado.

Como destaca Guacira Lopes Louro (2003), a escola brasileira foi historicamente constituída como um espaço marcadamente masculino, voltado à formação de meninos brancos das classes dominantes, sob forte influência das ordens religiosas cristãs. Mesmo quando as mulheres passam a ocupar o magistério, a estrutura simbólica da escola permanece atravessada por valores cristãos, patriarcais e coloniais, nos quais o Estado e a Igreja atuam de forma articulada na produção e manutenção de normas de gênero, sexualidade e raça. Assim, a presença feminina na docência não subverte o modelo, mas contribui para sua continuidade, uma vez que essas mulheres eram convocadas a reproduzir a moral cristã, a disciplina dos corpos e a heteronormatividade.

Nesse sentido, a escola segue operando como um dispositivo de formação moral e religiosa, mesmo após a separação formal entre Igreja e Estado. Tal permanência se manifesta cotidianamente por meio de práticas naturalizadas, como a utilização de narrativas bíblicas como ferramentas pedagógicas, frequentemente associadas a ideias de salvação, conquista e redenção e pela repetição ritualizada de orações, como o “Pai Nosso”, incorporadas à rotina escolar. Essas práticas reafirmam uma pedagogia cristã que continua a produzir sentidos sobre masculinidade, feminilidade e autoridade, moldando corpos e subjetividades desde a infância.

Cabe, então, problematizar: em que momento o magistério deixou de ser exclusivamente atribuído aos homens brancos fora da lógica do cristianismo? Ou, ainda, até que ponto essa transição representou de fato uma secularização do ensino, e não apenas uma redistribuição de funções dentro de um mesmo projeto moralizante? Ao manter viva a herança cristã na organização escolar e na formação dos sujeitos, a escola segue reproduzindo estereótipos e hierarquias que legitimam determinadas identidades e excluem outras, especialmente aquelas que tensionam as normas de gênero, sexualidade e raça.

Como trazido por Guacira Lopes Louro (2003):

As professoras são compreendidas como mães espirituais - cada aluno ou aluna deve ser percebido/a como seu próprio filho ou filha. De algum modo, as marcas religiosas da profissão permanecem, mas são reinterpretadas e, sob novos discursos e novos símbolos, mantém-se o caráter de doação e de entrega que já se associava à atividade docente (Guacira Lopes Louro, 2003, p. 97).

Guacira Lopes Louro (2003) evidencia como a docência feminina foi historicamente construída com base em uma lógica moral e religiosa. Ao compreender as professoras como “mães espirituais”, a escola do século XIX reforça a associação entre mulher, cuidado, abnegação e sacrifício, deslocando para o espaço público escolar atributos tradicionalmente vinculados ao âmbito privado e doméstico.

Essa concepção não apenas naturaliza a presença das mulheres no magistério, mas também legitima um modelo de docência baseado na doação e na entrega incondicional, silenciando o caráter profissional, político e intelectual do trabalho docente. Ainda que as marcas religiosas tenham sido reinterpretadas ao longo do tempo, como apontado por Guacira Lopes Louro (2003), elas permanecem operando simbolicamente, sustentando expectativas morais que recaem sobre os corpos das professoras e delimitam o que é considerado uma atuação docente “adequada”.

Esse modelo está intrinsecamente articulado ao sistema **cisheteropatriarcal** que estruturou a escola no século XIX e cujos efeitos ainda são perceptíveis na contemporaneidade. Embora as instituições escolares atuais não se organizem explicitamente sob o sexismo rígido daquele período, muitos de seus dispositivos pedagógicos continuam reproduzindo hierarquias de gênero e sexualidade. As aulas de Educação Física constituem um exemplo emblemático dessa permanência: nelas, corpos ainda são frequentemente separados, disciplinados e avaliados baseando-se

em padrões binários de gênero, associando força, competitividade e resistência aos meninos, e delicadeza, cuidado e flexibilidade às meninas. Assim, mesmo sob discursos de neutralidade e modernização, a escola segue operando como um espaço de normalização dos corpos, reafirmando expectativas cisheteronormativas que limitam experiências dissidentes e reforçam desigualdades historicamente construídas.

A presença negra no exercício do magistério, especialmente de homens negros, tornou-se mais expressiva, nas últimas décadas, pois, historicamente, a docência teve a participação majoritária, de homens brancos da elite e depois de mulheres brancas. Entretanto, essa exclusão não impediu que a comunidade negra assumisse a docência já no século XIX, como evidenciam algumas pesquisas.

Maria do Carmo Lima de Oliveira Cavalcante (2023) narra a trajetória da docente de primeiras letras e escritora Maria Firmina dos Reis (1822-1917), uma mulher negra, pobre e maranhense que resistiu as opressões sociais da época e se tornou professora de escola pública do Maranhão. Paulo Sérgio Dutra (2022) descreve a existência de 12 docentes (três mulheres negras e nove homens negros) em instituições públicas e/ou privadas na cidade de Cuiabá-MT, a partir da segunda metade do século XIX, questionando a invisibilização negra na historiografia da educação brasileira.

Já Marcus Vinícius Fonseca (2020) traz a trajetória do Padre Vitor, um homem negro e pobre, que nasceu em 1827 na cidade de Campanha-MG, tornou-se vigário e atuou mais de 50 anos como professor de francês e latim e diretor em duas instituições escolares (uma privada e outra pública) em Três Pontas-MG. Ele teve o reconhecimento da comunidade pela sua humildade e trabalho, sobretudo em relação à população mais pobre, mas também vivenciou várias situações de racismo. Nesses contextos, a docência assume caráter político e de resistência frente às barreiras históricas.

Em 2017, O IPEA (Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada) publicou uma pesquisa que incluía as características dos professores da educação básica no Brasil. Este trabalho mostrou que 47,2% das(os) docentes da educação básica eram mulheres brancas, 35,9%, mulheres negras, 8,7% homens brancos e 8,1% homens negros (Milko Matijascic, 2017). O número de homens negros professores é o menor, o que está, entre outras coisas, associado ao racismo estrutural que não reconhece a

docência como uma profissão para homens negros. Na pesquisa, não aponta em que nível de ensino e disciplina, os docentes negros atuavam.

Ao trazermos outros marcadores sociais da diferença como classe social e sexualidade, o cenário torna-se ainda mais problemático em uma sociedade movida pelos padrões hegemônicos pautados na branquitude, heterossexualidade, vida burguesa e cristã. Assim, docentes negros e gays podem experimentar de forma mais intensificada a experiência de serem marginalizados pela sociedade (Ari Lima; Filipe de Almeida Cerqueira, 2007).

Para fundamentar a relevância científica e acadêmica deste trabalho, também realizamos um mapeamento das produções acadêmicas (dissertações e teses) encontradas nas plataformas da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e do Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, voltadas à análise das experiências de racismo e homofobia vividas por professores negros e gays na educação básica.

A BDTD organiza e compartilha pesquisas acadêmicas no Brasil, permitindo o acesso equitativo ao conhecimento científico, enquanto a CAPES, vinculada ao Ministério da Educação, avalia programas de pós-graduação e oferece acesso às dissertações e teses. Ambas plataformas são essenciais para a pesquisa acadêmica.

Durante o processo foram empregados seis descritores diferentes. Buscamos pelos descritores "professor" AND "negro" AND "gay," resultando na identificação de 12 trabalhos na BDTD. Posteriormente, exploramos os sinônimos "professor" AND "negro" AND "homossexual," encontrando mais 8 trabalhos. Para ampliar ainda mais os resultados, realizamos buscas com novos descritores: "docente" AND "negro" AND "homossexual," que resultou em 1 trabalho. Usando "docente" AND "negro" AND "gay," tivemos 7 trabalhos; já "docência" AND "negro" AND "homossexual," identificamos mais 4 trabalhos; e, por fim, utilizamos as palavras "professores gays," que trouxeram 66 trabalhos.

Em relação ao Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, realizamos uma nova pesquisa usando as mesmas palavras-chave da BTDB e, em apenas uma dessas buscas, encontramos 1 trabalho com os descritores "professor", "negro" e "gay". Somando os resultados das diferentes buscas, o total de trabalhos encontrados foi 98. Essas buscas foram realizadas no dia 1º de agosto de 2024.

A partir daí, começamos a aplicar os critérios de exclusão. O critério de exclusão adotado foi a ausência de discussões sobre a relação entre etnia/raça na trajetória de vida de professores negros e gays.

Dos 98 trabalhos, 95 foram excluídos por não tratarem da trajetória de vida de professores negros gays, por focarem em níveis de ensino diferentes da educação básica, como o ensino superior, ou por focalizarem docentes gays, mas sem a intersecção etnia/raça. Por fim, foram selecionadas duas teses e uma dissertação, por tratar das narrativas que abordam a trajetória de professores negros e gays que atuam na educação básica.

Para analisar os três trabalhos encontrados na BDTD e no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, foi elaborado o Quadro 1, contendo os seguintes dados: título, autor (a), tipo e ano de publicação, base de dados em que foi encontrado e uma síntese da pesquisa.

Os estudos têm um foco comum nas experiências e identidades vividas pelos docentes negros e gays. Elas analisam como essas identidades são formadas por estruturas de poder, estigmas e “estereótipos racistas/sexistas que o tempo todo levam outros (e até nós mesmas) a questionar se somos ou não competentes, se somos capazes de excelência intelectual” (bell hooks, 1995, p. 472).

Ademais, todas destacam a importância das narrativas pessoais e das trajetórias de vida desses colaboradores como instrumentos fundamentais para entender as dinâmicas sociais e culturais presentes no contexto educacional e fora dele. As narrativas dos trabalhos revelam as complexidades das identidades marcadas pelo racismo e pela homofobia, ressaltando a importância de compreender as dinâmicas sociais que moldam essas existências tomando a interseccionalidade como referência.

Megg Rayara Gomes Oliveira (2017) examina as vivências de homens gays, afeminados e negros no contexto educacional, explorando as formas como eles resistem às normas sociais que buscam marginalizá-los. A pesquisa demonstra que, apesar das pressões sociais, esses homens encontram maneiras de (r)existir, revelando uma resiliência notável diante das opressões que enfrentam diariamente.

Antônio José de Souza (2022) narra a trajetória de um professor negro gay, explorando a formação da sua identidade ao longo da vida e analisa como esse homem lida com as múltiplas formas de opressão e estigmatização associadas à sua raça e orientação sexual, tanto no campo pessoal quanto no ambiente profissional.

A pesquisa também enfatiza o papel crucial da família no processo de formação do "negrogay" e a intersecção entre subjetividade e corpo. O texto também explora a identidade "negrogay" de professores na Bahia, oferecendo uma leitura detalhada sobre como a relação familiar e o ambiente social influenciam na construção dessa identidade.

Quadro 1: Relação das publicações obtidas no banco de dados da BDTD e do Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, envolvendo pesquisa sobre homossexualidades negras e docência na educação básica.

Nº	Título	Autor(a)	Tipo de publicação	Ano de publicação	Banco de dados	Sínteses
1	O diabo em forma de gente: (r)existências de gays afeminados, viados e bichas pretas na educação	Megg Rayara Gomes Oliveira	Tese	2017	BDTD	O estudo explora as narrativas de quatro professores negros no Paraná e Rio de Janeiro, destacando os dispositivos de poder ligados ao racismo e à homofobia.
2	Tornar-se negrogay: a história de vida de um homem-professor situado e "sitiado"	Antônio José de Souza	Tese	2022	CAPES	O autor nos convida a refletir sobre a construção da identidade "negrogay" de três professores da educação básica da Bahia, examinando como suas histórias de vida em famílias inter-raciais e heterossexuais influenciam suas identidades e práticas docentes.
3	Você é um homem ou um rato:	Tarciso Manfrenatti	Dissertação	2017	BDTD e CAPES	O autor descreve as questões raciais no seu diário, revelando

	narrativas de como ser homem na educação	de Souza Teixeira				como ele foi ensinado a ser macho, branco e heterossexual. Ele utiliza a "pedagogia narrativa" para refletir sobre sua identidade e as desigualdades de raça, gênero e sexualidade de forma interseccional.
--	--	-------------------	--	--	--	---

O terceiro trabalho, de Tarciso Manfrenatti de Souza Teixeira (2017), sofre influência de autores como Blanchot, Foucault e Arendt, Ribetto, Filé, dentre outros que ajudaram a entender a educação tradicional como um ciclo vicioso, que silencia sujeitos marginalizados.

Inspirado em Michel Foucault e Valter Filé, o autor propõe a pedagogia narrativa, que valoriza a experiência de si e entrelaça histórias pessoais com as de alunos e colegas, rompendo com a invisibilidade e isolamento educacional e como esse sistema educacional impõe um ideal de masculinidade branca, heterossexual e cristã. Uma das questões também trazidas pelo autor diz respeito ao sofrimento vivenciado por meio da homofobia e do racismo (Tarciso Manfrenatti de Souza Teixeira, 2017).

Portanto, os três trabalhos nos convidam a refletir sobre a construção de identidades étnico-raciais e sexuais marginalizadas, destacando a intersecção entre etnia, raça, gênero e sexualidade, especialmente no contexto educacional. Eles têm em comum o uso de métodos narrativos e (auto)biográficos para explorar experiências de vida, além da crítica às normativas sociais que oprimem essas identidades.

Esse mapeamento revela que, embora as pesquisas apresentem elementos importantes para entender as vivências e resistências dos professores negros e gays, ainda é necessário aprofundar a compreensão desses estudos. É preciso compreender mais profundamente as vivências dos grupos de homens negros e gays, levando em conta aspectos como profissão, classe social, idade, religiosidade e entre outros marcadores sociais das diferenças.

Diante dos argumentos apresentados, esta pesquisa se justifica pela relevância em discutir as vivências de professores negros e gays e, ao mesmo tempo, analisar

como a comunidade escolar compreende, interage e se relaciona com esses docentes.

Espera-se que esta pesquisa contribua para ampliar as discussões sobre os processos de racismo e homofobia que afetam o fazer docente e auxilie na construção de políticas públicas que garantam a integridade física dos(as) professores(as) e o direito à vivência de suas múltiplas identidades. Assim, este projeto é guiado pela seguinte questão de pesquisa: **Como se configuram as relações étnico-raciais, de gênero e sexualidade nas vivências de professores negros e gays da educação básica no interior baiano?**

Diante desse problema de pesquisa, construíram-se os objetivos.

O objetivo geral desta investigação é: compreender como se configuram as relações étnico-raciais, de gênero e sexualidade nas vivências de professores negros e gays da educação básica.

Já os objetivos específicos são:

- a) Investigar como os marcadores sociais de etnia/raça, gênero, sexualidade e classe social impactam a trajetória pessoal e profissional de professores negros e gays;**
- b) Discutir como a comunidade escolar lida com a presença desses docentes que escapam ao modelo heterossexista e brancocentrado;**
- c) Analisar como os professores negros e gays enfrentam os processos de violência associados à homofobia e ao racismo.**

Para alcançar esses objetivos, o trabalho organiza-se em quatro capítulos, articulados de modo a contemplar os diferentes níveis de análise propostos pela pesquisa. O **primeiro capítulo** apresenta o referencial teórico que fundamenta o estudo, mobilizando o conceito de interseccionalidade e as discussões sobre masculinidade negra. Ao articular raça, gênero e sexualidade como categorias indissociáveis, o capítulo oferece as bases analíticas necessárias para compreender como esses marcadores sociais estruturam as experiências de homens negros e gays em uma sociedade marcada pelo racismo, pela heteronormatividade e por modelos hegemônicos de masculinidade, contribuindo para a análise do impacto desses marcadores nas trajetórias pessoais e profissionais dos professores.

O **segundo capítulo** dedica-se ao percurso metodológico da pesquisa, ancorado em uma abordagem qualitativa de inspiração epistemologia pós-crítica e decolonial. Nele são apresentados o campo empírico, a implicação do pesquisador e

o uso das narrativas como instrumento para a produção das informações da pesquisa. Este capítulo explicita os caminhos construídos para investigar como os marcadores de etnia/raça, gênero, sexualidade e classe social atravessam as trajetórias dos professores negros e gays, reconhecendo a pesquisa como um processo situado, permeado por memórias, afetos e resistências.

O **terceiro capítulo** analisa as narrativas dos professores negros e gays, abordando suas vivências desde a infância até o exercício da docência. As experiências de racismo e homofobia, as escolhas profissionais e disputas simbólicas são discutidas de modo a evidenciar como esses sujeitos lidam com os processos de violência associados ao racismo e à homofobia, bem como as estratégias de resistência e afirmação identitária construídas ao longo de suas trajetórias pessoais e profissionais.

O **quarto capítulo** volta-se para o olhar da comunidade escolar sobre a presença de professores negros e gays na educação básica, analisando como essa comunidade reage a docentes que escapam do modelo heterossexista e branco-centrado historicamente legitimado como norma. Por intermédio das vozes de membros da comunidade escolar, o capítulo evidencia as formas **explícitas e veladas de racismo e homofobia** que atravessam as relações sociais e institucionais, revelando como essas violências operam cotidianamente na produção de desconfianças, julgamentos morais e tentativas de deslegitimação profissional. Tais práticas impactam diretamente a permanência, o reconhecimento e as condições de existência desses professores no espaço escolar, expondo a escola como um território de disputas simbólicas, onde determinados corpos são constantemente colocados à prova.

É neste cenário de tensões que a metáfora da água se torna fundamental para compreender essas trajetórias. Somos constituídos, em grande parte, por água, não apenas no sentido biológico, mas também simbólico e político. A água adapta-se aos contornos que a cercam, atravessa frestas, contorna obstáculos e, quando represada, encontra outras formas de seguir existindo. De modo semelhante, as trajetórias de professores negros e gays na educação básica configuram-se como **corpos-água**, obrigados a aprender estratégias de adaptação diante de um ambiente hostil, sem que isso signifique passividade ou apagamento.

Ser negro e gay assemelha-se a ser um rio que poucos querem atravessar: constantemente vigiado, testado e deslegitimado, mas que insiste em seguir seu

curso, tensionando as margens que tentam contê-lo e transformando, com sua passagem, o território institucional por onde flui, mesmo quando a corrente se torna violenta.

Esta dissertação parte desta metáfora para compreender como raça, gênero e sexualidade, em intersecção, produzem exclusões, mas também engendram resistências, afirmando que, apesar das tentativas de contenção, esses corpos-água seguem fluindo, adaptando-se e, sobretudo, transformando o território por onde passam.

CAPÍTULO 1 – A CONSTRUÇÃO DAS MASCULINIDADES NEGRAS SOB O OLHAR DA INTERSECCIONALIDADE

1.1. Uma introdução ao conceito de interseccionalidade

O conceito de interseccionalidade tem se afirmado, ao longo dos anos, como um instrumento teórico-metodológico fundamental para a análise crítica das múltiplas camadas de opressão que incidem sobre os sujeitos nas sociedades contemporâneas. Esse conceito surge a partir das contribuições da jurista estadunidense Kimberlé Crenshaw, que em seu trabalho seminal, em 1989, denuncia a limitação do direito e das políticas públicas para reconhecer as especificidades das experiências vividas por mulheres negras.

Segundo Kimberlé Crenshaw (2002), essas experiências são atravessadas, de maneira simultânea, por estruturas de racismo e sexismo. A citação a seguir demonstra esse atravessamento interseccionado nas experiências dessas mulheres:

A interseccionalidade é uma conceituação do problema que busca capturar as consequências estruturais e dinâmicas da interação entre dois ou mais eixos da subordinação. Ela trata especificamente da forma pela qual o racismo, o patriarcalismo, a opressão de classe e outros sistemas discriminatórios criam desigualdades básicas que estruturam as posições relativas de mulheres, raças, etnias, classes e outras (Kimberlé Crenshaw, 2002, p. 177).

Ao pensar na perspectiva da interseccionalidade, entendemos que marcadores como etnia/raça, gênero, sexualidade, classe social não estão separados, mas interligados, mobilizando relações de poder e promovendo tantos outros privilégios, como também a marginalização. Assim, é importante destacar, conforme Kimberlé Crenshaw (2002) e Patrícia Hill Collins (2017), que as análises interseccionais, além de contribuir para as compreensões de como essas intersecções constroem as relações de marginalização e de privilégio, revelam um compromisso com a justiça social e, por sua vez, a garantia de vidas melhores para os grupos subalternizados.

Na abordagem interseccional, os marcadores se cruzam com tantas vidas, pessoal e profissional, e atravessam a existência de muitas pessoas na sociedade contemporânea marcada por racismo, sexismo, classismo, LGBTTIAPN+ e outros processos discriminatórios em relação às minorias. É essencial sinalizar que grupo

minoritário não corresponde à quantidade de indivíduos que o compõe, mas com a vulnerabilidade social em que tais indivíduos se encontram. Como afirma Muniz Sodré (2005, p. 11): a minoria “[...] não é, portanto, uma fusão gregária mobilizadora, como a massa ou a multidão ou ainda um grupo, mas principalmente um dispositivo simbólico com uma intencionalidade ético-política dentro da luta contra-hegemônica”.

Nesse contexto histórico de desigualdades, os homens negros – especialmente aqueles que se identificam como gays – se veem em uma posição ainda mais precarizada e marginalizada. A interseccionalidade de raça e sexualidade acentua os desafios enfrentados por esses indivíduos, que lutam não apenas contra a discriminação étnico-racial, mas também contra preconceitos relacionados à sua sexualidade.

Portanto, o desenvolvimento do conceito interseccionalidade não se encerra em Crenshaw. Patrícia Hill Collins (2019) expande seu alcance ao propor uma abordagem que compreende a interseccionalidade como uma lente epistemológica capaz de articular categorias sociais como raça, gênero, classe, sexualidade e geração. Para ela, essas categorias não atuam de forma estanque ou paralela, mas como sistemas interdependentes e mutuamente constituídos que moldam experiências sociais e relações de poder (Patrícia Hill Collins, 2019). A autora destaca, ainda, que:

Compreender as interseções entre essas categorias é essencial para evidenciar como determinados grupos sociais, especialmente as mulheres negras, experienciam a opressão de maneira singular, sendo submetidos a múltiplas formas de subalternização que se entrelaçam estruturalmente (Patrícia Hill Collins, 2019, p. 61).

Collins (2019) enfatiza que a interseccionalidade é “sistema de opressão interligado” e que não se resume a simples sobreposição de marcadores sociais, mas envolve a análise dos modos como esses marcadores se articulam nos dispositivos institucionais, nas dinâmicas culturais e nos arranjos estruturais que organizam a vida social. Trata-se, portanto, de compreender as relações de dominação em sua complexidade e profundidade.

Essa perspectiva crítica questiona os modelos universalizantes de análise, frequentemente presentes em tradições feministas hegemônicas, que tomam a experiência de mulheres brancas e classe média como medida normativa. Ao aplicar

esse conceito de interseccionalidade voltado para a realidade dos professores negros e gays, encontramos um quadro bastante complexo.

Eu/Lucas, um homem negro, gay, de classe popular e religioso neopentecostal, fui navegando por uma pedagogia da fé que prometia cura e libertação. Acreditava, sinceramente, que havia algo em mim que precisava ser expurgado, corrigido, silenciado. Meu corpo, marcado pela negritude e pela dissidência sexual era frequentemente nomeado como território do pecado, espaço de atuação do demônio, lugar de batalha espiritual. Nesse contexto, desenvolvi uma relação ambígua com a religião: ao mesmo tempo em que ela me oferecia pertencimento, acolhimento e sentido para a vida, também me ensinava a negar a mim mesmo, a desconfiar dos meus desejos e a desejar a minha própria transformação.

A promessa da “cura” operava como forma de controle do corpo e da subjetividade. Orações, jejuns e rituais de libertação não buscavam apenas aproximar-me de Deus, mas produzir um novo sujeito: mais dócil, mais masculino, mais aceitável aos olhos da norma heterossexual e branca que está inserida em muitas igrejas neopentecostais. Assim, fui aprendendo a vigiar gestos, pensamentos e afetos, internalizando a ideia de que ser quem eu era significava estar possuído, desviado ou espiritualmente enfermo.

Essa experiência revela como o discurso religioso pode funcionar como um dispositivo de poder que incide diretamente sobre corpos racializados e sexualmente dissidentes. A fé, longe de ser apenas um espaço de espiritualidade, tornou-se também um campo de disputa simbólica, onde minha existência era constantemente colocada em julgamento. Ainda assim, é importante reconhecer que não se trata de negar a religião em si, mas de compreender como determinados usos teológicos produzem violências sutis e profundas, especialmente quando associam a homossexualidade e a negritude a noções de pecado, maldição ou possessão.

Desse modo, minha trajetória religiosa não é apenas uma história de opressão, mas também de consciência e ruptura. Ao tensionar a ideia de cura e libertação, passei a questionar: curar de quê? Libertar de quem? Foi nesse movimento que comecei a deslocar a fé do lugar da negação para o da reflexão crítica, abrindo caminho para a construção de uma espiritualidade que não exigisse a morte simbólica do meu corpo e da minha identidade.

A discriminação étnico-racial que sofro todos os dias ao sair da minha residência não é algo isolado; ela vem acompanhada de uma marginalização intensa

também em relação à minha homossexualidade. Este conjunto de opressão acarreta um fardo extra que carrego, influenciando não só a maneira como sou visto pelos outros, mas também a maneira como me percebo. Assim, eu me vejo como água: moldado pelos obstáculos, mas nunca parado, aprendendo a seguir, apesar das margens que tentam me conter. Ao mundo, muitas vezes me apresento em estado de cautela, escorrendo com cuidado para não transbordar onde me negam espaço. Ainda assim, sigo fluindo, porque existir, para mim, é continuar em movimento.

Carla Akotirene (2019), nascida em Salvador/BA, uma mulher negra, pesquisadora e referência no pensamento crítico contemporâneo, tem se destacado por sua atuação comprometida com a justiça racial e a igualdade de gênero. Suas experiências de vida, marcadas pelas encruzilhadas do racismo, do sexismo e da desigualdade social, nos convidam a refletir sobre os atravessamentos da interseccionalidade, conceito que ganha força quando pensamos nas trajetórias de professores negros e gays que enfrentam múltiplas formas de opressão dentro e fora do espaço escolar. O pensamento interseccional nos ajuda a compreender que as experiências de exclusão não são homogêneas: “nem toda mulher é branca, nem todo homem negro é heterossexual” (Carla Akotirene, 2019, p. 28).

Esta citação de Carla Akotirene (2019) desestabiliza categorias fixas e universalizantes, evidenciando como os marcadores sociais da diferença operam de forma imbricada e não hierárquica. Ao trazer essa afirmação para a minha realidade, torno visível uma experiência que historicamente foi silenciada: nem todo homem é branco, nem todo homem negro é heterossexual. Meu corpo escapa às expectativas normativas que associam masculinidade negra à força bruta, à virilidade compulsória e à heterossexualidade como destino natural.

Nesse sentido, eu sou água. A água não se deixa capturar por uma única forma; ela se adapta, contorna, infiltra-se e resiste. Assim como a água, minha identidade foi sendo construída em meio a pressões constantes para caber em moldes que não me comportavam. Tentaram me endurecer, me conter, me corrigir, mas sigo fluindo, mesmo quando o terreno é árido ou hostil. Ser um homem negro e gay é existir em movimento, recusando a rigidez das categorias que tentam me definir de fora para dentro.

Ao me afirmar como água, reivindico o direito à complexidade e à multiplicidade. Não sou exceção, sou possibilidade. Minha existência tensiona os discursos que universalizam o homem a partir da branquitude e da

heterossexualidade, e revela que a masculinidade negra não é única, nem fixa, nem homogênea. Como a água, sigo ocupando frestas, abrindo caminhos e, pouco a pouco, transformando as estruturas que tentam me conter.

Carla Akotirene (2019) também enfatiza a importância de reconhecer as opressões entrelaçadas de raça, classe e gênero, destacando a necessidade de não hierarquizar essas experiências diversas. Nesse sentido, a interseccionalidade emerge como uma prática política fundamental que transcende sua definição teórica, exigindo uma escuta sensível e atenta das vozes marginalizadas. Essa escuta não só valida as narrativas de quem vive às margens, mas também é crucial para a construção de estratégias de resistência e de reparação social

Carla Akotirene (2019, p. 14) nos provoca sobre a necessidade de “dar instrumentalidade teórico-metodológica à inseparabilidade estrutural do racismo, capitalismo e cisheteropatriarcado”, que, segundo a autora, refere-se a uma estrutura de dominação que perpetua a discriminação e a opressão de pessoas que não se encaixam nas normas da branquitude, cisgêneras, heterossexuais e patriarcais. Essa provocação me ajuda a compreender como as estruturas sociais e educacionais perpetuam desigualdades, tornando a minha luta por reconhecimento e por aceitação ainda mais desafiadora.

Esta realidade é ainda mais complexa em virtude de normas sociais que, com frequência, deslegitimam não apenas a minha identidade, mas também as vivências de muitos outros que se encontram na mesma posição. A interseccionalidade, portanto, pode se tornar uma ferramenta analítica poderosa, ou seja, não apenas um conceito, mas um método ou prática política, e também um percurso metodológico rigoroso, capaz de orientar investigações comprometidas com a complexidade das experiências sociais.

Patrícia Hill Collins (2019), ao desenvolver o conceito de "matriz de dominação", afirma que sistemas de opressão, como o racismo, o sexismo, o classicismo e a homofobia não atuam de maneira isolada; pelo contrário, eles interagem de forma complexa, afetando de maneira específica os sujeitos situados nas intersecções dessas estruturas de poder.

Esta análise possibilita compreender a experiência de professores negros e gays da educação básica, sujeitos que ocupam a sala de aula a partir de múltiplas intersecções de opressão. Para além do enfrentamento cotidiano ao racismo estrutural, esses profissionais lidam com a vigilância constante sobre seus corpos,

gestos e modos de existir, marcada pela homofobia que atravessa a instituição escolar. No meu cotidiano docente, por exemplo, a simples escolha da roupa, o tom de voz ou a maneira de me expressar tornam-se alvos de olhares, comentários velados e tentativas de enquadramento, como se minha competência profissional estivesse sempre condicionada à adequação a um modelo heteronormativo de masculinidade.

Assim, a sala de aula deixa de ser apenas um espaço de transmissão de conhecimentos e passa a configurar-se como um território de disputa simbólica, onde ensinar é também resistir. Permanecer em sala, afirmar minha presença e sustentar minha identidade, apesar das tentativas de silenciamento e correção, constitui um ato político cotidiano. Essa experiência, longe de ser individual, revela como a matriz de dominação, descrita por Patrícia Hill Collins (2019), opera de forma concreta na vida de docentes situados nas margens, exigindo deles não apenas excelência profissional, mas também uma constante negociação para existir e permanecer.

A interseccionalidade é um conceito inacabável para entendermos como diferentes dimensões da identidade se entrelaçam, afetando as experiências dos sujeitos, especialmente no contexto educacional. Ao refletir sobre a trajetória de professores negros e gays, percebo como esse conceito me atravessa por conta da minha classe social, de minha orientação sexual, até mesmo pela minha estética (como o meu cabelo, por exemplo) e pela minha profissão. Acredito que quando me refiro à minha profissão a supremacia branca é confrontada por me ver em determinados espaços educacionais. É a por meio deste olhar que compreendo muitas experiências as quais enfrento diariamente.

Ao adentrar um supermercado, uma loja ou qualquer espaço comercial, percebo que meu corpo é imediatamente lido antes de qualquer palavra que eu possa dizer. Raramente sou cumprimentado; os olhares desviam, a cordialidade não se estabelece. Em vez disso, perguntam-me diretamente o preço do produto que seguro, como se fosse evidente que eu ali exerço uma função de serviço. Essa suposição, longe de ser ingênua, revela o que Carla Akotirene (2019) aponta ao afirmar que a raça é o eixo estruturante das opressões interseccionais: antes de qualquer outra marca, sou visto como homem preto. A leitura racial antecede e organiza todas as demais, ou seja, é a negritude que primeiro define o lugar social possível. O homem branco gay, embora atravesse violências, ainda preserva privilégios raciais que lhe permitem circular com maior reconhecimento e legitimidade.

No meu local de trabalho, essa lógica se reproduz cotidianamente. Sou confundido com o porteiro ou com o funcionário da limpeza, ocupações absolutamente dignas, mas que me são atribuídas não por escolha ou identificação, e sim pela dificuldade estrutural da sociedade em reconhecer um homem preto como professor, gestor, intelectual ou cliente. Aqui se materializa o que Eduardo Oliveira Miranda discute (2020) ao tratar do corpo negro como território colonizado: um corpo cuja presença é constantemente deslocada para espaços de subalternidade, vigiado, corrigido e reencaixado em papéis historicamente delimitados. Quando a masculinidade negra não corresponde ao estereótipo da violência, ela é imediatamente associada ao serviço, à obediência, à concessão feita pelo “dono do espaço”.

Esta experiência se intensifica quando a negritude se articula à dissidência sexual. Ser um homem preto e gay significa estar ainda mais distante do ideal de “homem pleno”, aquele modelo cisheteronormativo, branco, cristão e ocidentocêntrico que estrutura o imaginário social. Frantz Fanon (2008) já denunciava os efeitos desse processo na estrutura psíquica do homem negro, mostrando como o racismo produz uma interiorização da inferioridade, uma colonização da subjetividade que marca o corpo como degenerado, inadequado, excessivo. Assim, racismo e homofobia não operam separadamente: entrelaçam-se, reforçam-se e produzem um cotidiano de microviolências que empurram minha existência para a invisibilidade. A interseccionalidade, portanto, não é apenas uma categoria analítica, mas uma lente vital para compreender como esses sistemas se articulam e como, apesar deles, sigo existindo, resistindo e afirmando minha presença como legítima.

A pergunta que me atravessa diariamente é: “Qual o lugar social das masculinidades negras-gay? E, junto a ela, uma inquietação ainda mais profunda: **“Até quando seremos vistos como subalternos pela supremacia branca?”** Frantz Fanon (2008) argumenta que os corpos negros seguem sendo marginalizados porque a lógica do colonialismo europeu instituiu uma inferiorização simbólica, que moldou tanto o imaginário coletivo quanto a psique dos sujeitos negros. Essa herança colonial não apenas organizou as bases econômicas e políticas do país, mas estruturou profundamente uma sociedade racializada, na qual a subalternidade do negro é continuamente reafirmada nos planos simbólico, social e subjetivo.

Trata-se de um racismo que não opera apenas pela exclusão explícita, mas pela imposição de um modelo de humanidade referenciado na branquitude. Como analisa Neusa Santos Souza, em *Tornar-se negro*, viver em uma sociedade organizada a partir de valores, estéticas, comportamentos e expectativas brancas produz impactos diretos na experiência emocional do sujeito negro. O olhar que se volta para a experiência de ser negro em uma sociedade branca evidencia como a ascensão social, muitas vezes apresentada como promessa de inclusão, exige a incorporação de valores e prerrogativas brancos, colocando o sujeito negro diante de um processo doloroso de negação ou silenciamento de si.

Assim, a colonialidade não apenas hierarquiza corpos, mas também captura desejos, afetos e projetos de vida, reafirmando a subalternidade negra mesmo quando esta parece ser simbolicamente superada. A complexidade dessa questão exige uma abordagem interseccional, que considere simultaneamente os marcadores de raça, sexualidade e classe. A superação dessa subalternidade não pode ser atribuída apenas ao mérito individual, mas requer uma transformação coletiva, estrutural e política que confronte os estereótipos e promova a dignidade e o reconhecimento de todas as identidades marginalizadas.

Compreendo também que, muitas vezes, a resposta vem por meio do silêncio, da exclusão e do estigma. O corpo negro e gay é visto como algo fora do lugar — o meu corpo, ele é *queer*, um corpo que incomoda, que é questionado, que é subestimado. No entanto, ao usar a interseccionalidade como ferramenta de análise e de resistência, passo a entender que estas violências não são individuais nem casuais. São estruturais e reflexos de uma sociedade que ainda insiste em negar humanidade plena a quem foge da norma branca, heterossexual e cisgênera.

Portanto, ao considerar as minhas experiências e a vida de outros docentes negros e gays da educação básica, fica evidente que uma abordagem interseccional não apenas enriquece a discussão sobre diversidade e inclusão, mas também é uma condição essencial para a construção de um combate significativo contra as múltiplas formas de opressão que ainda perpassam o sistema educacional e a sociedade.

1.2. A masculinidade negra em xeque: ser gay e negro

Compreender as masculinidades negras exige um olhar crítico e atento às diversas formas pelas quais os sujeitos negros constroem suas identidades em um

contexto histórico de opressão, de violência simbólica e de exclusão. A representação do homem negro na cultura ocidental, moldada por séculos de colonialismo, de escravidão e de racismo, ainda é dominada por estereótipos que os associam à hipersexualização, à brutalidade, à delinquência e à ausência paterna. Esses estigmas, ao desumanizarem, também restringem as possibilidades de construção de masculinidades plurais, afetivas e complexas (Osmundo Pinho, 2011; Rolf Malungo de Souza, 2013).

Em relação às masculinidades negras, conforme Frantz Fanon (2008, p. 25), “[...] na medida em que o homem branco me impõe uma discriminação, faz de mim um colonizado, extorque de mim todo o valor, toda a originalidade, diz que eu parasito o mundo”. O pesquisador também explora a identidade e a situação do indivíduo negro em um mundo dominado pelo racismo e pelas divisões sociais por meio de questionamentos, conforme a citação:

Que quer o homem? Que quer o homem negro? Mesmo expondo-me ao ressentimento de meus irmãos de cor, direi que o negro não é um homem [...] O negro é um homem negro; isto quer dizer que, devido a uma série de aberrações afetivas, ele se estabeleceu no seio de um universo de onde será preciso retirá-lo (Frantz Fanon, 2008, p. 26).

Frantz Fanon oferece uma reflexão profunda sobre as lutas e os desafios enfrentados por homens negros que carregam o fardo dos estigmas raciais. Ao afirmar que o indivíduo negro é “colonizado”, o autor enfatiza como as estruturas sociais e culturais dominantes subjugam e desconstroem tanto sua identidade quanto seu valor inerente, desumanizando-o. Nas palavras do pesquisador citado, “O preto é um animal, o preto ruim, o preto é malvado, o preto é feio; olhe, um preto!” (Frantz Fanon, 2008, p. 106-107).

Em *Pele Negra, Máscaras Brancas*, Frantz Fanon (2008) analisa como o racismo colonial reduziu o sujeito negro a uma caricatura de força bruta e sexualidade exacerbada. Esta representação persiste porque está ancorada em uma divisão sexista e corporal profundamente racializada, que organiza os corpos com base em uma lógica binária entre masculino e feminino.

Nesta estrutura, o masculino é associado à força, à dominação, à racionalidade e ao controle, enquanto o feminino é ligado à fragilidade, à submissão e à emoção. Quando esta divisão incide sobre o corpo negro, ela se intensifica: ao homem negro é atribuído uma hipermasculinidade compulsória — o “bom de cama”, o “ativo”, o

“dotado”, o “forte” — construído historicamente a partir do imaginário colonial que animaliza, erotiza e reduz sua humanidade. Raça, portanto, chega primeiro, pois é a negritude que define, antes de qualquer outra marca, como esse corpo será lido, desejado ou rejeitado.

Nesse contexto, o homem negro gay que adota ou expressa uma performance afeminada rompe violentamente com essa expectativa racializada de masculinidade. Ao recusar o lugar do dominador viril, ele expõe as fissuras desse sistema e, justamente por isso, é punido socialmente. Esta punição também se dá no interior da própria comunidade LGBTTQIAPN+, onde a feminilidade negra gay frequentemente é deslegitimada, silenciada ou tornada indesejável. Reproduz-se, assim, uma hierarquia racial entre corpos dissidentes, na qual a masculinidade branca e “discreta” ocupa o topo, enquanto a feminilidade negra é empurrada para a invisibilidade. Desse modo, a interseccionalidade revela que gênero e sexualidade não podem ser compreendidos sem a raça, pois é ela que organiza, hierarquiza e define quais corpos podem existir com dignidade e quais seguem sendo alvo de controle e exclusão.

É evidente que homens negros gays são constantemente pressionados a performar uma masculinidade considerada socialmente aceitável, ainda que essa performance não corresponda aos seus desejos, afetos ou verdades subjetivas. Enquanto homem negro e gay, também sou atravessado por essas expectativas e pelos estereótipos que as sustentam. Frequentemente ouço “Lucas, você é bonito”, afirmação que me leva a questionar não apenas o olhar que me nomeia, mas os critérios que definem os sentidos de beleza. Sou visto como bonito por quem sou ou porque meu corpo, construído ao longo do tempo, se aproxima de um padrão estético contemporâneo que associa beleza masculina negra à força, ao vigor físico e à performance atlética?

Esta indagação dialoga diretamente com a pergunta formulada por Frantz Fanon, *o que é a beleza?* Ao evidenciar que a beleza não é neutra, mas, historicamente produzida e racialmente regulada, reconhecer que meu corpo também responde a determinados padrões não significa negar a beleza negra, tampouco reduzir essa beleza a uma mera adequação normativa. Ao contrário, é fundamental afirmar que a negação da própria beleza por sujeitos negros constitui, ela mesma, um mecanismo de dominação racial, que opera pela interiorização do olhar colonizador. Homens e mulheres negras sempre construíram, manipularam e afirmaram suas marcas corporais como forma de existência, estética e resistência. Assim, a beleza

não se opõe à consciência crítica, nem a performance corporal se reduz à submissão: qualquer sujeito pode ser belo pelo que é e também pela forma como constrói, apresenta e reivindica seu corpo.

O que se torna problemático é quando esse reconhecimento se converte em hipersexualização, aprisionando o homem negro em um lugar ambíguo, no qual o elogio e a violência simbólica caminham lado a lado. De acordo com Frantz Fanon (2008, p. 131), o homem negro é frequentemente associado a atributos como ser dotado, “o negro tem uma potência sexual alucinante”, bom de cama, forte, alguém que “vai matar de prazer”. Sinto que muitos se aproximam de mim pelo desejo, mas não me reconhecem como alguém digno de afeto, de convivência, de ser apresentado à família. Querem meu corpo — não minha companhia, nem uma relação séria.

Por outro lado, os homens brancos gays, em geral, podem expressar sua feminilidade. Conforme Judith Butler (2018), em *Problemas de Gênero*, o gênero é uma performance, ou seja, é construído socialmente por meio de atos repetidos. A feminilidade, nesse sentido, não é algo essencialmente ligado ao corpo feminino, mas uma construção que pode ser performada por qualquer sujeito. Contudo, essa performance não é igualmente aceita por todos os corpos. A branquitude, associada à neutralidade e à norma, goza de um privilégio estrutural que estende até mesmo à maneira como corpos brancos podem transgredir normas de gênero.

A afeminação do homem gay branco pode ser vista como “divertida”, “engraçada” ou até “inofensiva”. Já a feminilidade expressa por um homem negro gay rompe com um duplo estereótipo: desafia tanto o padrão heteronormativo de gênero quanto o imaginário racista que construiu o homem negro como forte, viril, agressivo e sexualmente dominante. Ao fugir dessa construção, ele se torna um corpo inconcebível, passível de exclusão e violência.

bell hooks (2004), ao refletir sobre amor, desejo e racismo, denuncia a forma como o corpo negro é desejado, mas não amado. O homem negro gay afeminado é, muitas vezes, fetichizado como um objeto sexual, mas raramente incluído em relações afetivas públicas ou duradouras. Ele é desejado no privado, mas recusado no social. É o amante secreto, não o parceiro apresentado à família. Isso demonstra que o racismo não se limita à exclusão, mas também impõe modos específicos de inclusão que reduzem o sujeito negro a funções determinadas: prazer, força, resistência, nunca carinho ou sensibilidade.

Assim, o homem negro e gay se constitui associado a uma masculinidade subalternizada e não hegemônica. Por ser negro, ele não goza dos privilégios da masculinidade hegemônica. O sociólogo americano Michael Scott Kimmel (1998) afirma que as masculinidades são construídas e se manifestam nas práticas sociais, ou seja, não são inerentes ao ser masculino, mas sim moldadas por influências culturais e sociais. Nesse contexto, o conceito de masculinidade hegemônica representa um ideal que prioriza determinados valores associados à masculinidade, criando hierarquias entre os homens e perpetuando desigualdades raciais e sociais, isso nas experiências norte-americanas, conforme ressalta o pesquisador.

Nossas experiências dependem da classe, raça, etnicidade, idade, região do país. Cada um desses eixos modifica os outros. Por exemplo, o que significa ser um homem mais velho, negro e gay em Cleveland provavelmente é muito diferente do que significa ser um jovem fazendeiro, branco e heterossexual em Iowa (Michael Scott Kimmel, 1998, p. 106).

No contexto brasileiro, também se percebe o quanto ser um homem negro o coloca em um lugar de subordinação e quanto mais outros eixos de subordinação este tiver, pode intensificar as desigualdades.

Osmundo Pinho (2004) nos instiga a refletir sobre a complexidade da masculinidade negra ao afirmar que a pergunta "qual é a identidade do homem negro?" Não pode ser uma questão respondida de forma unidimensional, pois envolve múltiplas facetas que se interseccionam com diferentes vivências e experiências sociais.

Ser negro é ser o corpo negro, que emergiu simbolicamente na história como o corpo para o outro, o branco dominante. Assim, o corpo negro masculino é fundamentalmente corpo-para-o-trabalho e corpo sexuado. Está, desse modo, decomposto ou fragmentado em partes: a pele; as marcas corporais da raça (cabelo, feições, odores); os músculos ou força física; o sexo, genitalizado dimorficamente como o pênis, símbolo falocrático do plus de sensualidade que o negro representaria e que, ironicamente, significa sua recondução ao reino dos fetiches animados pelo olhar branco (Osmundo Pinho, 2004, p. 67).

A reflexão proposta pelo autor é fundamental para entender os efeitos simbólicos da racialização do corpo negro masculino. Nestes termos, o corpo negro masculino é fundamentalmente corpo-para-o-trabalho e corpo sexuado. Para qual tipo de trabalho? Enquanto homem negro e gay, trabalhando como professor na Educação Infantil, percebo como meu corpo e minha presença são percebidos de forma peculiar.

Lembro da presença constante da diretora em minhas aulas, posicionada com os braços cruzados e um olhar atento, por vezes reprovador, o que não se limitava a um acompanhamento pedagógico rotineiro. Tratava-se de uma vigilância dirigida ao meu corpo, à minha gestualidade e à minha existência naquele espaço. Historicamente, a escola — especialmente nos anos iniciais — é concebida como um território feminilizado, no qual se espera que a docência seja exercida por mulheres associadas à delicadeza, à paciência e ao cuidado. Diante disso, qual é, afinal, o lugar reservado ao homem preto e gay nesse espaço?

A expectativa que recai sobre esse corpo é paradoxal e violenta. Por um lado, minha masculinidade negra é atravessada por estereótipos que a associam à agressividade, à impulsividade e ao descontrole; por outro, minha sexualidade dissidente faz com que qualquer gesto de cuidado ou sensibilidade seja lido como artificial, uma suposta farsa performativa para encobrir uma ameaça latente. Assim, a delicadeza que demonstro no trato com as crianças não é reconhecida como competência profissional, mas suspeita: vigia-se o tempo todo a possibilidade de que, a qualquer momento, a agressividade imaginada venha à tona.

Neste contexto, meu esforço cotidiano não se limita a ensinar conteúdos ou garantir a segurança dos(as) alunos(as), mas também a administrar um regime de suspeição permanente. O foco no trabalho pedagógico torna-se, simultaneamente, um exercício de resistência e de afirmação, pois minha presença em sala de aula desestabiliza normas de gênero, raça e sexualidade que definem quem pode cuidar, educar e exercer autoridade com legitimidade. Permanecer nesse espaço, apesar da vigilância e do olhar desconfiado, é afirmar que a sensibilidade, o cuidado e a competência não pertencem a um único corpo ou identidade, mas são práticas construídas no exercício ético da docência.

Apesar do meu compromisso com uma educação afetiva, lúdica e interdisciplinar, sou frequentemente interpretado não pela minha competência, mas pelo meu corpo negro. Essa fragmentação simbólica afeta profundamente as relações no ambiente de trabalho e redefine o tipo de reconhecimento que recebo. Meu corpo, como sugere Osmundo Pinho (2004), é percebido mais como força de trabalho do que como sujeito de afeto ou autoridade pedagógica. Isso reflete o lugar social que ocupo, onde minha masculinidade é performada e expropriada a partir da performance da masculinidade hegemônica, evidenciando as dinâmicas de poder e racialização que moldam as interações e expectativas em torno de mim.

O cuidado, o afeto e a escuta, dimensões essenciais da prática docente na educação infantil, nem sempre são imediatamente associados a corpos como o meu: um homem negro. Pelo contrário, muitas vezes provocam surpresa, desconfiança ou resistência. Essa reação evidencia o modo como o racismo estrutura percepções no ambiente escolar, negando ao corpo negro o lugar da sensibilidade, da autoridade legítima e da competência pedagógica. Como analisa Neusa Santos Souza (2021), o sujeito negro é frequentemente reduzido à sua corporalidade racializada, sendo reconhecido antes como “um corpo negro” do que como um sujeito pedagógico pleno, o que revela o impacto psíquico e social da supremacia branca na constituição das identidades negras.

No meu cotidiano profissional, essas camadas se manifestam de forma concreta: apesar do meu envolvimento em atividades como feira de ciências, mostra de arte, gincanas e projetos interdisciplinares, muitas vezes, sou deixado sozinho na execução, especialmente quando se trata de eventos ligados ao esporte. Colegas, sobretudo mulheres, alegam falta de conhecimento sobre o tema, mas essa justificativa reforça a divisão racial e de gênero no ambiente escolar.

Ainda que receba elogios pelo desempenho, as críticas também aparecem, revelando como a masculinidade negra é constantemente colocada à prova, mesmo quando está a serviço do coletivo. Como professor negro e gay não assumindo abertamente, minha presença é lida como exceção e não como parte legítima da comunidade escolar. Minha orientação sexual não cancela os estereótipos associados ao meu corpo racializado, pelo contrário, intensifica a cobrança para que eu performe uma masculinidade “adequada” pelos padrões hegemônicos. Essa expectativa de adequação revela as camadas de opressão que operam no ambiente escolar, onde a interseção de raça, gênero e sexualidade molda as dinâmicas de poder e pertencimento.

Nesse sentido, minha vivência reafirma o que Neusa Santos Souza (2021) propõe ao discutir sobre a intersecção entre raça e gênero como locus de violência simbólica e de resistência cotidiana. Para a autora, a masculinidade negra não pode ser entendida como um bloco monolítico, mas como uma teia de vivências e de significados forjados nas margens sociais. Neusa Santos Souza (2021) afirma que a identidade masculina negra é moldada por experiências singulares que a distinguem das normas de masculinidade associadas à branquitude, marcada tanto pela marginalização quanto por formas de resistência e autoafirmação.

Neusa Santos Souza (2021), em sua obra clássica "Tornar-se Negro", destaca o processo de interiorização do racismo e de como o sujeito negro é levado a negar a si mesmo para tentar se adequar a um padrão de humanidade que o exclui. No caso dos homens negros, essa exclusão se materializa na forma como sua masculinidade é lida e tratada socialmente: não como uma expressão legítima de poder e autoridade, mas como uma presença ameaçadora, animalizada e hipersexualizada. Mesmo quando inserido em espaços considerados "respeitáveis", como o mercado formal de trabalho ou a academia, o homem negro continua sendo lido como o "outro perigoso", um corpo que inspira desconfiança e suspeita. Como professor negro e gay, essa leitura me atravessa diariamente, moldando as interações e expectativas em torno de mim. É como se minha presença fosse constantemente questionada, meu corpo racializado é visto como algo fora do lugar, um desvio da norma. Essa percepção distorta afeta não apenas minha autoridade profissional, mas também minha própria sensação de pertencimento e legitimidade nesses espaços.

Ao refletir sobre minha própria trajetória, compreendo com mais nitidez o que Neusa Santos Souza (2021, p. 46) descreve ao afirmar que "o negro que se empenha na conquista da ascensão social paga o preço do massacre mais ou menos dramático de sua identidade". Essa afirmação revela o custo subjetivo que muitos homens negros enfrentam ao tentar ocupar espaços de prestígio social: um processo marcado pela negação de si, pela adaptação forçada a modelos de comportamento alheios à sua realidade e pela constante vigilância sobre o próprio corpo e modos de ser. Essa experiência não é neutra — ela atravessa gênero, raça e classe, moldando uma masculinidade negra que, muitas vezes, precisa resistir tanto à invisibilização quanto à hipervisibilidade.

Nesse sentido, é essencial entender que a masculinidade negra não é apenas uma resposta passiva à masculinidade hegemônica branca e heteronormativa, mas também uma construção ativa que se dá no confronto com estereótipos desumanizadores e práticas cotidianas de discriminação.

Deivison Mendes Faustino (2014) também nos convida a refletir em seu artigo "O pênis sem o falo: algumas reflexões sobre homens negros, masculinidades e racismo". Ele argumenta que o homem negro é, muitas vezes, relegado a um corpo fisicamente ativo, sofrendo uma brutalização de sua sexualidade enquanto se dedica a tarefas "pesadas", o que evidencia uma masculinidade controlada. Frequentemente,

os indivíduos brancos são percebidos como líderes na sociedade, ocupando um lugar que valoriza um corpo mais delicado e uma sexualidade vista como delicada.

Essas leituras sobre as masculinidades negras nos apontam que, por conta desta representação do homem negro, ele não é compreendido e nem reconhecido como aquele que pode ser um professor, um intelectual, já que o estereótipo ancorado sobre ele o distancia disso. Talvez isso explique o número ainda restrito de professores negros na educação básica.

Quando o homem negro se identifica como gay, ele é visto como frágil, traidor do estereótipo, aquele que está negando a sua raça, como se a homossexualidade apagasse ou fragilizasse a negritude, pois não se espera que um homem negro tenha desejo afetivo e sexual e, ainda, transe com outro, especialmente se também for negro. Desta forma, os negros gays vivenciam constantemente processos de violência, mesmo entre outros gays não negros (Osmundo Pinho, 2008; Vitor Tadeu Nascimento Santos; SOUZA, Marcos Lopes de Souza, 2022).

A homossexualidade não é socialmente legitimada no interior das masculinidades negras diante do pensamento colonial brancocentrado e heteronormativo. Conforme evidencia Raquel Souza (2010), em pesquisa com jovens negros heterossexuais, a homossexualidade era percebida como uma ameaça simbólica, produzindo o medo de que relações de amizade com homens negros gays ou com travestis colocassem em risco a masculinidade desses sujeitos. Tal receio revela como o racismo e a homofobia operam de forma articulada, regulando afetos, vínculos e formas de pertencimento entre homens negros. Nesse cenário, Osmundo Pinho (2008, p. 274) aponta que uma das poucas possibilidades de aceitação do homem negro e gay ocorre pela via do “exotismo”, em que determinados corpos são tolerados apenas quando enquadrados em padrões estéticos específicos.

Assim, o gay negro considerado “bonito” pode ser momentaneamente valorizado, mas essa aceitação é profundamente marcada por estereótipos racializados que reforçam associações com a hipersexualização, o barbarismo e a selvageria, atualizando lógicas coloniais que não reconhecem esses sujeitos em sua plena humanidade. Essas dinâmicas reverberam no campo educacional, atingindo também professores negros e gays, cujas trajetórias profissionais são atravessadas por mecanismos sutis e explícitos de vigilância, silenciamento e controle de seus corpos e sexualidades.

Apesar de alguns negros serem lidos como bonitos, na maioria das vezes, o negro não é visto como referência ou ideário de beleza. É desejado, muitas vezes, para o sexo, sendo fetichizado (isso se tiver o corpo másculo e um pênis avantajado), mas, geralmente, é preterido para um relacionamento mais duradouro. E quando o negro gay é afeminado e passivo, o racismo e a homofobia são intensificados, pois o feminilizar-se é distanciar-se da hipervirilidade imposta ao homem negro. Muitos negros gays, em especial os afeminados, lidam com a solidão e o medo da rejeição afetiva (Lucas Veiga, 2018; Vitor Tadeu Nascimento Santos; Marcos Lopes de Souza, 2022).

Em suas pesquisas sobre as intersecções entre gênero, raça e sexualidade, Lucas Veiga (2019) reforça que os homens negros constroem práticas cotidianas de resistência simbólica aos modelos excludentes de masculinidade. Ele observa que essas resistências se manifestam tanto nas relações interpessoais quanto nas esferas culturais, como na música, na dança, na moda e na espiritualidade. Lucas Veiga (2019, p. 78) afirma:

A multiplicidade das masculinidades negras evidencia a capacidade dos sujeitos negros de performar outras formas de ser homem, que escapam ao controle da norma branca-heteronormativa. Há, nessas performances, uma potência de afirmação que desconstrói o imaginário que aprisiona o homem negro ao lugar da violência ou da hipersexualidade.

bell hooks (2025) argumenta que a supremacia branca molda a masculinidade negra como uma performance constantemente monitorada, exigindo dos homens negros o controle rigoroso de seus corpos, emoções e afetos. Nesse regime, a masculinidade torna-se uma armadura necessária para não afundar em um contexto racista que associa vulnerabilidade à fraqueza e à desumanização. Como destaca a autora, aos homens negros não é permitido expressar medo, dor ou ternura sem que tais gestos sejam interpretados como sinais de desvio da norma masculina. Essa vigilância permanente produz subjetividades endurecidas, nas quais sentir passa a ser um risco. Tal lógica se intensifica quando o homem negro é também gay, pois ele passa a habitar águas ainda mais turbulentas, marcadas pela intersecção entre racismo e homofobia.

Como evidenciam Raquel Souza (2010) e Osmundo Pinho (2008), o homem negro gay é frequentemente empurrado para margens simbólicas: ora evitado por ameaçar a masculinidade hegemônica, ora tolerado apenas pela via do exotismo, que

o reduz a um corpo hipersexualizado e controlável. Nesse cenário, ser negro, gay e expressar afetividade equivale a nadar contra correntes violentas que buscam disciplinar, silenciar ou submergir esses sujeitos. Essas dinâmicas não permanecem fora dos espaços institucionais e reverberam no campo educacional, onde professores negros e gays têm seus corpos, gestos e existências constantemente observados, como se qualquer demonstração de humanidade pudesse ser lida como excesso ou inadequação.

Desde a infância, compreendi que ser homem me colocava, em alguma medida, em uma posição socialmente privilegiada; no entanto, ao mesmo tempo, ser um homem preto e gay anulava rapidamente esses benefícios, expondo-me a constantes xingamentos, humilhações e violências simbólicas. Diante desse cenário, fui aprendendo, ainda muito cedo, que sobreviver exigia estratégias. A construção de uma performance de masculinidade não ocorreu de forma espontânea, mas como resposta a um ambiente que não autorizava desvios. Afastei-me das meninas, pois me foi ensinado, de maneira explícita e silenciosa, que homens não deveriam circular nesses espaços; evitei amizades com outros gays e com qualquer sujeito que pudesse me aproximar do estigma da homossexualidade.

Em diversos momentos, para garantir aceitação no grupo dos meninos heterossexuais, reproduzi práticas que hoje reconheço como violentas, como xingar ou ridicularizar outros colegas, num movimento de defesa que também me atravessava de culpa e silenciamento. Passei a evitar conversas sobre sexualidade e, quando o tema surgia, reagia com repressão ou indiferença, temendo que qualquer posicionamento revelasse aquilo que eu me esforçava para esconder. Essa performance, construída na contenção dos gestos, no policiamento da fala e na negação de afetos, acompanhou-me ao longo da trajetória escolar e formativa, chegando comigo ao espaço da docência.

Já atuando como professor na educação básica, percebo que essa cobrança por controle e adequação não se encerra com a adultez ou com a conquista de um lugar profissional; ao contrário, ela se reinscreve no cotidiano escolar, exigindo constantes negociações sobre como existir, ensinar e ocupar o espaço público sem que minha sexualidade seja tomada como ameaça ou desvio.

Apesar de muitos colegas saberem da minha orientação sexual, nunca falei abertamente sobre isso no trabalho, pois esse silêncio não se configura como uma simples escolha individual, mas como uma estratégia de autoproteção diante de um

ambiente escolar que, embora se apresente como inclusivo, continua regulado por normas que associam autoridade, respeitabilidade e competência docente a uma masculinidade branca e heterocentrada. Tal dinâmica evidencia que não se trata apenas do silenciamento de uma identidade, mas da **interdição da manifestação do desejo**, uma vez que a homossexualidade, conforme aponta Michel Foucault (1988), opera como regime de normalização: ela não precisa ser declarada para ser legitimada, pois já ocupa o lugar da neutralidade e da naturalidade.

Assim, enquanto sujeitos heterossexuais são autorizados a expressar afetos e referências à vida íntima sem que isso comprometa sua imagem profissional, sujeitos dissidentes precisam constantemente vigiar seus gestos, falas e emoções. Esse silenciamento produz uma violência subjetiva contínua, mas um mecanismo disciplinador que reafirma hierarquias sexuais, sustentando a ficção da neutralidade heterossexual e produzindo a exclusão simbólica de outras formas legítimas de existir, desejar e ensinar.

Essa tensão entre visibilidade e apagamento interfere diretamente em minha prática pedagógica, pois mesmo em um espaço de cuidado e de escuta como a educação que, na maioria das vezes, precisamos ser conselheiros, eu me calo para não dizer que estou influenciando o(a) aluno(a). Sempre preciso estar atento à forma como performo minha masculinidade, evitando expressões que possam ser lidas como inadequadas dentro de uma lógica normativa que ainda determina muitas interações institucionais, impondo um controle constante sobre gestos, falas e afetos, sobretudo quando estes escapam à normatividade de gênero e sexualidade.

Tal vigilância não diz respeito apenas ao desconforto com a performance gay, mas ao medo concreto de deslegitimação profissional, frequentemente sustentado pela acusação velada de “influência indevida” sobre os(as) alunos(as). Nesse sentido, a experiência aqui narrada não deve ser compreendida como isolada ou excepcional, mas como expressão de um regime mais amplo de regulação dos corpos dissidentes no espaço escolar. É a partir dessa compreensão que se tornam centrais as vozes dos interlocutores desta pesquisa, cujas narrativas permitem tensionar, ampliar e complexificar essa vivência, evidenciando como professores negros e gays elaboram, de diferentes modos, estratégias de silêncio, negociação e resistência frente às violências sutis e explícitas que atravessam suas trajetórias na educação básica.

Pois, sinto que ainda há uma vigilância contínua sobre meu comportamento, até mesmo no meu modo de andar, de me vestir, de falar e de me relacionar com

os(as) alunos(as) e colegas; sinto meu corpo o tempo todo sendo violentado. Para Kléber Neves Marques Júnior (2022), os corpos dissidentes são alvos preferenciais de marginalização e opressão. O autor afirma que os homens negros e gays continuam sendo vistos como ameaça, como aberração, e que suas existências são incompletamente reconhecidas.

As palavras de Kléber Neves Marques Júnior (2016) reverberam profundamente em minha trajetória pessoal e profissional. Cotidianamente, enfrento os desafios de ocupar um espaço que ainda não reconhece plenamente a legitimidade da minha existência. Assim como ele descreve, sinto na pele os olhares de desconfiança, os silêncios que tentam apagar minha voz, e as caricaturas que reduzem minha identidade a estereótipos. Na escola, preciso lutar não apenas para ensinar, mas para existir com dignidade, afirmando minha humanidade diante de estruturas que insistem em me marginalizar. Nesse contexto, meu compromisso com a educação transformadora se fortalece, pois entendo que é fundamental criar espaços que acolham, respeitem e valorizem todas as formas de ser, de amar e de existir.

As relações profissionais e interpessoais que estabeleço estão frequentemente atravessadas por essa tensão: esperam que eu performe uma masculinidade que não necessariamente me represente e, qualquer expressão de sensibilidade pode ser interpretada como fraqueza ou inadequação. Tal estrutura de expectativas revela não apenas a exclusão, mas a condição precária e vigiada que marca a existência de homens negros em espaços institucionais.

Neste ambiente de preconceitos e de tabus, que venho buscar outros referenciais, outras vozes. Assim, descobri autores e autoras que traduziram em palavras experiências que ressoam com as minhas, que transcendem esses olhares limitantes e me permitem ver além das fronteiras da opressão. Não eram respostas prontas, mas convites à reflexão, à escuta e ao reencontro comigo mesmo. Às vezes, ao ler esses(as) autores(as), me emocionei, pois, suas palavras tocaram em feridas profundas, mas também em esperanças e resistências.

Em suas histórias, vi reflexos de minha própria jornada, de meus próprios desafios e lutas. E, ao mesmo tempo, senti que não estava sozinho, que havia outros corpos que compartilhavam dessas mesmas experiências, que se identificavam com essas mesmas lutas. E isso, de alguma forma, me deu força, me deu voz, me deu a

coragem de continuar. Porque, quando lemos histórias que nos refletem, nos sentimos vistos, nos sentimos ouvidos, e isso é um ato de resistência em si mesmo.

As leituras me revelaram e me fizeram questionar os porquês e a negação da humanidade dos homens negros, fato que não é algo casual, mas uma construção histórica, a qual remonta ao período em que nossos corpos eram marcados para o trabalho, para a violência e para o desejo sexual alheio, mas jamais para o afeto.

A masculinidade negra, portanto, tornou-se um campo de disputa. Não uma disputa com os outros, mas uma batalha interna, contra os limites que nos ensinaram a não ultrapassar. A ideia de que não podíamos chorar, de que deveríamos sempre aguentar, de que o amor não era para nós, tudo isso precisava ser revisto, refeito, reinventado. Não devemos aceitar mais um modelo de masculinidade que nos sufoque, que nos esconda, que nos cale. Essa escrita política mudou a minha vida.

Ela me fez perceber que a masculinidade não é um padrão rígido, mas uma construção social que pode ser questionada e redefinida, me fez entender que posso ser mais do que o que a sociedade espera de mim, que posso expressar emoções, vulnerabilidades e afetos sem medo de ser julgado. Além disso, me fez sentir mais livre para ser eu mesmo, para abraçar minhas complexidades e contradições, e para encontrar minha própria definição de masculinidade. E, ao fazer isso, me deu a coragem de viver de forma mais autêntica, mais plena.

Hoje, o que nos move é o desejo de reimaginar o que significa ser negro e gay neste mundo. Quero falar de cuidado, de escuta, de presença. Quero afirmar que os corpos, mesmo sendo dissidentes, também são corpos dignos de afeto, de sensibilidade, de ternura. Que pode expressar emoções como "tenho medo", "preciso de ajuda", "sinto saudade" — sem que isso seja interpretado como fraqueza, mas como uma força genuína.

Falar sobre masculinidades negras gay é um ato de resistência, mas também um ato de amor. Amor por mim mesmo, pelos meus familiares, amigos(as) e pelos que vieram antes de mim e pelos que ainda virão. É um gesto de liberdade, um esforço para romper as correntes invisíveis que nos limitam e nos ferem. É uma maneira de afirmar que não somos produtos da dor, embora ela faça parte de nossa história.; somos também fruto do cuidado, da alegria e da luta silenciosa que acontece dentro de cada um de nós.

Ao escrever sobre isso, me recuso a aceitar que o destino dos homens negros e gays esteja sempre associado à falta de conhecimento, à violência ou à rejeição.

Somos mais do que isso. Somos complexos, múltiplos, inteiros. E todos merecemos existir em nossa totalidade, sem precisar nos reduzir para sermos aceitos.

É com base nessas constatações que assumo a metáfora da água não apenas como recurso poético, mas como orientação epistemológica e metodológica. Assim como a água carrega em si as marcas do território por onde passa, as narrativas que compõem esta pesquisa são atravessadas por memórias, afetos, silêncios e resistências acumuladas ao longo das trajetórias dos sujeitos.

Ser água, aqui, é recusar a rigidez dos métodos fechados e assumir um percurso investigativo fluido, atento às curvas do vivido, às profundezas da memória e às correntes que emergem no encontro com o outro. Desta forma, o capítulo seguinte mergulha no percurso metodológico da pesquisa, compreendendo a produção do conhecimento como um movimento contínuo de escuta, implicação e travessia, no qual o pesquisador, assim como a água, não passa ileso pelos caminhos que percorre.

CAPÍTULO 2 – PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

As águas que percorrem o curso metodológico desta investigação nascem do propósito de explorar, em profundidade, experiências que ultrapassam a objetividade, fluindo como um rio de descobertas qualitativas. Ao voltar-se para as trajetórias de docentes atravessadas por questões de identidade, diversidade e resistência, tornou-se indispensável adotar uma perspectiva qualitativa, capaz de apreender nuances, significados e sentidos atribuídos pelos próprios sujeitos àquilo que vivem. Nessas águas, a narrativa assume centralidade: mais do que instrumento de produção de informações, se configura como postura epistemológica e política, em que narrar e escutar histórias transforma-se em prática de produção de conhecimento e de valorização da existência como fonte legítima de saberes.

2.1. Rios de resistência: navegando em direção à visibilidade

Neste capítulo, lanço-me em travessia por águas que, aparentemente, parecem calmas, mas que nunca estão imóveis; que aparentam profundidade, mas guardam silêncios e resistências nas entrelinhas da superfície. Remo com cuidado, por vezes nado contramarés invisíveis, e, se preciso for, caminho sobre as águas com os pés fincados na fé da escrita e da escuta. Sigo em direção aos meus sujeitos, busco salientar as rotas que me direcionaram até os docentes que habitam em ilhas, não de isolamento, mas de pensamento, que, na maioria das vezes, pensamos que estamos sós.

Escrevo e reescrevo com base nesse lugar de corpo-água, um corpo que não é fixo, mas que escorre, infiltra e se refaz, atravessado por experiências, silêncios impostos, resistências cotidianas e transformações. Como Tales de Mileto disse, "tudo é água", e eu sinto que somos água, fluidos, mutáveis e conectados. Como a água, esse corpo carrega marcas dos territórios por onde passou, moldado pelas margens que o contiveram e pelas frestas que lhe permitiram seguir adiante.

É nessa travessia que mergulho em uma epistemologia que se ancora em perspectivas pós-críticas, compreendendo o conhecimento não como algo estático, mas como fluxo, encontro e movimento. A água, aqui, não é apenas metáfora estética, mas fundamento político-epistemológico: ela justifica esta dissertação enquanto gesto

de deslocamento, de recusa às verdades únicas e de valorização dos saberes que nascem nas bordas, nos corpos e nas experiências historicamente subalternizadas.

Ao nos debruçarmos sobre a perspectiva decolonial, torna-se necessário questionar as hegemonias coloniais e propor alternativas que considerem as experiências e saberes dos povos historicamente oprimidos, valorizando as epistemologias do Sul e suas resistências frente as múltiplas injustiças (Mignolo, 2017).

Portanto, inicio apresentando o território do Vale do Jiquiriçá, chão fértil onde esta pesquisa lançou suas primeiras sementes e onde os corpos-água dos participantes se encontram, se reconhecem e se tensionam. Esse território não é apenas geográfico, mas simbólico e afetivo, constituído por escolas, salas de aula, corredores, olhares, silêncios e enfrentamentos. É nesse espaço que se ancoram as trajetórias dos professores negros e gays da educação básica, incluindo a mim mesmo como tal e também enquanto pesquisador, atravessado pela escola como lugar de formação, conflito, sobrevivência e reinvenção. Neste sentido, a escola emerge como margem e correnteza: ora espaço de contenção e violência, ora possibilidade de fluxo, criação e resistência.

Ao longo deste trabalho, narro os caminhos metodológicos, os instrumentos que deram forma ao material empírico e os encontros com os participantes, os quais se assemelham a confluências de rios e as teorias que me acompanharam como bússola e estrela, orientando a navegação em águas por vezes turvas. Comprometi-me com os cuidados éticos que cada história exige, reconhecendo que cada narrativa carrega dores, memórias e estratégias de sobrevivência que não podem ser tratadas como dados, mas como vidas em movimento.

Ao escrever as trajetórias de professores negros e gays da educação básica, finco estacas no tempo como quem tenta conter o apagamento: um gesto de resistência, um grito líquido que ecoa, insistente, contra o silêncio imposto. Escrever, aqui, é navegar, resistir e existir, permitindo que esses corpos-água sigam correndo, apesar das barragens.

2.2. Mergulhando nas profundezas da minha própria história

Iniciar esta pesquisa foi, antes de tudo, um ato de coragem. Os primeiros a embarcar comigo nessa travessia foram o entusiasmo e o desejo de ingressar no mestrado em Relações Étnicas e Contemporaneidade, da Universidade Estadual do

Sudoeste da Bahia, campus de Jequié. Isso foi em 2018, quando fiz a seleção pela primeira vez. Mas, à época, ainda não havia espaço em mim para mergulhar nas discussões sobre gênero e sexualidade.

Confesso: sentia medo. Não apenas de discutir essas temáticas, mas de me expor, de me narrar, de dizer com todas as letras que sou um homem negro, gay e professor. Tentei o processo seletivo três vezes, e em todas trabalhei com temas relacionados à infância negra, aos jogos e brincadeiras em comunidades quilombolas, às ações afirmativas e à Lei 10.639/03. Num momento de desalento, considerei até pesquisar sobre políticas públicas para povos indígenas. Mas, mais uma vez, a tentativa frustrada pesou. Eu já estava exausto de remar sozinho.

Foi nesse momento de suspensão e dúvida que me lembrei do último pedido que meu pai me fez em vida: que eu estudasse. Ele costumava dizer que o conhecimento seria a única coisa que ninguém poderia me roubar. Essa afirmação não era um conselho abstrato ou romântico, mas uma convicção forjada na dureza de sua própria trajetória. Meu pai era um homem negro, de origem humilde, nascido no Vale do Jiquiriçá, na cidade de Amargosa, território historicamente marcado pela desigualdade social, pelo racismo estrutural e pela escassez de oportunidades. Ao concluir seus estudos, movido pelo desejo de alcançar melhores condições de vida, deixou sua cidade natal e foi morar em Jequié, acolhido na casa de uma irmã mais nova, onde trabalhou “de favor”, submetido à precariedade e à instabilidade que frequentemente acompanham as trajetórias de sujeitos racializados das classes populares.

Além disso, meu pai era um homem com deficiência física, condição que, no contexto brasileiro, opera como mais um dispositivo de exclusão, silenciamento e negação de direitos. Sua existência era atravessada por múltiplos marcadores sociais que, longe de atuarem de forma isolada, se combinavam e se reforçavam mutuamente, restringindo suas possibilidades de mobilidade social e reconhecimento.

Ainda assim, seu caráter era inegociável. Com esforço contínuo, disciplina rigorosa e profundo compromisso com a educação, concluiu o ensino médio com formação em contabilidade na década de 1970. Trata-se de um feito expressivo para um homem negro naquele período histórico, quando o acesso à escolarização formal era profundamente restrito às camadas populares e negras. Contudo, mesmo com a formação concluída, nunca conseguiu atuar profissionalmente em sua área. O racismo estrutural, aliado ao capacitismo e ao classismo, operou como uma barreira silenciosa,

mas eficaz, impedindo que sua qualificação se convertesse em inserção profissional digna. Seu percurso educacional, portanto, não foi apenas uma conquista individual, mas também a evidência dos limites impostos por uma sociedade que não reconhece, em igualdade de condições, os saberes e competências de corpos negros e deficientes.

Em 19 de abril de 1980, meu pai casou-se com minha mãe, senhora Carmelita, uma mulher branca, de olhos verdes, pertencente à classe média. Essa união, atravessada por marcadores de raça, classe e deficiência, foi imediatamente alvo de julgamentos, violências simbólicas e discursos racistas. Recordo-me, de modo particular, de uma fala que minha mãe compartilhou comigo anos depois, proferida por uma tia materna no contexto do casamento: *“Como uma mulher branca vai se casar com um negro e ainda por cima deficiente? Os filhos dessa mulher vão odiá-la pelo resto da vida”*.

Minha mãe relatou que precisou suportar inúmeras piadas, comentários maldosos e olhares de reprovação dirigidos a ela por causa do meu pai. Muitas dessas violências nunca foram verbalizadas diretamente a ele, por medo de feri-lo. Em suas palavras, ela confidenciou:

“Algumas coisas eu comentava com seu pai, nem gosto de lembrar dessas coisas e percebia que ele ficava triste. Aquilo me doía, mas eu o amava. Ver o cuidado que ele tinha com nossos filhos, o jeito como se dedicava a nós, me fazia ter ainda mais certeza de que era com ele que eu queria estar. Hoje ele não está mais entre nós, mas mesmo assim sinto muita falta dele. Ao olhar para vocês, eu vejo ele. Hoje, vocês, meus filhos, são uma vitória. Ver cada um de vocês atuando em sua profissão é algo que eu abri mão de muitas coisas para cuidar de vocês” (Carmelita).

Essas experiências evidenciam como o racismo não se manifesta apenas em estruturas macro, mas também nas relações íntimas, familiares e afetivas, atravessando os corpos, os vínculos e as escolhas cotidianas. Tal vivência dialoga diretamente com o que Patrícia Hill Collins e Sirma Bilge (2021) compreende como interseccionalidade: não um simples acúmulo de opressões, mas um sistema articulado de relações de poder que se constroem mutuamente e moldam experiências concretas de vida.

No caso do meu pai, ser negro, pobre e deficiente não eram condições dissociáveis, mas dimensões imbricadas que estruturavam tanto as barreiras que enfrentava quanto as estratégias que desenvolveu para resistir. Mesmo diante de tantas adversidades, meu pai permaneceu firme. Teve três filhos e, em nenhum momento, abriu mão de nos incentivar a estudar. Ainda que faltassem condições materiais básicas: não havia merenda, livros didáticos, roupas adequadas ou qualquer garantia de permanência escolar. A escola nunca foi negociável. Enquanto muitos meninos e meninas do bairro Pedreira, no município de Jequié, precisavam carregar feira, vender picolé ou acompanhar os pais no trabalho informal, meu pai não permitia que seus filhos o acompanhassem na feira. Trabalhando em condições precárias, ele afirmava que não queria aquela vida para nós. Seu gesto, ainda que silencioso, era profundamente político: romper com o ciclo de exploração que historicamente aprisiona corpos negros desde a infância.

Íamos para a escola mesmo com a escassez, mesmo diante da ausência de políticas públicas que assegurassem o direito à educação em sua dimensão plena. Seu compromisso com nossa escolarização não era apenas uma expressão de cuidado paterno, mas uma forma consciente de enfrentamento às estruturas que, historicamente, negam à população negra o acesso ao saber, à dignidade e à mobilidade social.

Assim, quando meu pai afirmava que o conhecimento poderia, um dia, me tornar mestre ou doutor, algo que lhe foi sistematicamente negado, não projetava em mim uma ambição individualista, mas um projeto coletivo de ruptura. Foi esse pedido que reativou em mim o desejo de tentar mais uma vez: não apenas continuar os estudos, mas contar minha própria história. Não mais como objeto de pesquisa, mas como sujeito-narrador, consciente de que minha trajetória é atravessada pelas mesmas estruturas de poder que marcaram a dele, mas também pela mesma força de resistência que nos mantém em movimento.

Como docente com mais de 10 anos de regência, percebo ações de racismo e homofobia que não deveriam ocorrer no ambiente escolar, percebo que desde criança, essas categorias me atravessam. Assim, as angústias e inquietações que, tenho, não são só minhas, foram tomando conta de mim.

Compreendi que, ao ouvirmos professores, podemos conhecer a diversidade de conhecimentos produzida nas escolas e em outros espaços de educação. Entre esses professores, destaco meu orientador, Dr. Marcos Lopes, Dra. Ana Pacheco e

Dr. Valter Cesar que me ensinaram a lançar a rede com sabedoria, observar com cuidado, escrever com calma e escutar com todos os sentidos.

Aprendo com eles que a pesquisa é travessia: há que remar, nadar, recuar e avançar, mas sempre atento àquilo que a vida cotidiana nos conta, nos sussurra e nos ensina. Aprovado em segundo lugar, com o gosto simbólico do primeiro, tornei-me o primeiro homem negro e gay da minha família a cursar uma pós-graduação *stricto sensu* pública. E, ironicamente, foi agora, justamente agora, que decidi mergulhar nas temáticas de gênero e sexualidade, aquelas das quais fugi por tanto tempo. O que antes era medo, hoje se converte em potência.

2.3. A construção do trajeto da pesquisa narrativa

Como já mencionamos, neste trabalho, nos apoiamos na pesquisa narrativa. Entendemos que narrar significa contar sobre as nossas experiências. Ao optarmos pela narrativa, temos a possibilidade de ouvir os professores negros e gays que participam desta pesquisa, conhecer quem são, o que pensam, o que sentem, o que desejam, o que almejam, entre outras coisas, por meio de suas histórias. Entendemos a metodologia narrativa como um caminho que permite não apenas ouvir histórias, mas construir, junto com as pessoas interlocutoras, sentidos sobre suas vivências e práticas (Graça Reis, 2023).

Ao buscarmos essas narrativas, nos interessa as particularidades e como essas se aproximam, se distanciam, se cruzam, se entrelaçam com outras, mas sem perseguir as generalizações. Assim, é possível relacionar as narrativas construídas em uma pesquisa com as de outras investigações, mas sem universalizações ou uniformizações (Corinne Squire, 2014).

Para realizarmos a pesquisa narrativa, utilizamo-nos da entrevista narrativa como instrumento de produção das informações junto aos participantes do trabalho. Este tipo de entrevista está interessado em conhecer as histórias contadas pelos sujeitos em relação à determinadas questões de suas vidas.

Nesse contar sobre as suas experiências, potencializa-se a interação entre entrevistador e participante a fim de que este último se sinta à vontade para falar de si e seja instigado a apresentar uma maior riqueza de detalhes daquilo que é narrado, pois nem sempre é uma tarefa fácil contar as nossas vivências (Camila Junqueira

Muylaert; Vicente Sarubbi Júnior.; Paulo Rogério Gallo; Modesto Leite Rolim Neto; Alberto Olavo Advincula Reis, 2014).

No que se refere ao campo empírico, a investigação não se restringiu à produção das narrativas em entrevistas. Houve, igualmente, um movimento de inserção e observação nos espaços de trabalho dos outros dois sujeitos, já que um deles era o próprio autor desta dissertação.

Destacamos que todas(os) os(as) participantes desta pesquisa, incluindo os docentes e demais pessoas da comunidade escolar, leram, concordaram e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), conforme orienta a Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde (APÊNDICE A e B).

Entre maio e novembro de 2025, o primeiro autor esteve, na medida do possível, em cada uma das três escolas investigadas, em dias previamente acordados com a gestão escolar e com o professor participante, geralmente no dia destinado à Atividade Complementar (AC), respeitando a disponibilidade institucional e individual. Essa presença contínua constituiu-se como parte fundamental do percurso metodológico, pois possibilitou acompanhar o cotidiano escolar, perceber dinâmicas relacionais, tensões, silenciamentos e estratégias de enfrentamento que atravessam a prática docente.

Tal inserção exigiu um exercício ético e político permanente. Foi necessário dialogar com a equipe gestora, interagir com professores(as), estudantes, pais, colegas e familiares, construindo, de forma gradual, vínculos de confiança. Em cidades do interior, como no caso de um dos participantes, onde as redes de sociabilidade são mais estreitas e a exposição pode gerar receios adicionais, essa presença demandou sensibilidade, escuta atenta e respeito aos tempos e limites de cada sujeito. Assim, a pesquisa constituiu-se como um processo relacional, no qual observação e narrativa se entrelaçaram, permitindo compreender não apenas o que é dito sobre a docência e a identidade, mas também como essas dimensões se materializam e se negociam no cotidiano escolar.

A constância da presença produzia efeitos. Se, por um lado, alguns membros da comunidade escolar demonstravam receptividade e afirmavam considerar a pesquisa “interessante” e “necessária”, por outro, surgiam olhares curiosos, questionamentos velados e até especulações explícitas sobre o motivo de minha permanência na escola. Houve quem perguntasse se eu era namorado do professor investigado. Tal indagação, aparentemente despretensiosa, revela a força da matriz

heteronormativa que estrutura as relações sociais e regula a inteligibilidade dos corpos e das proximidades masculinas. A suspeita acionada pela proximidade entre dois homens, um deles assumidamente negro e gay, evidencia como a heterossexualidade compulsória opera como norma reguladora da vida social.

Neste sentido, a simples circulação de um pesquisador homem em torno de outro homem gay ativou dispositivos de vigilância simbólica. Percebi algo interessante durante minhas visitas. No início, ao passar pelos corredores e cumprimentar os/as funcionários/as da portaria e a gestão com um simples "bom dia", "boa tarde" ou "tudo bem?", gerava comentários positivos. As pessoas comentavam: "Aquele rapaz é educado, gentil, ele é professor? Por que tem professores que passam e nem falam conosco? É interessante como atitudes simples de gentileza e respeito podem chamar a atenção e fazer a diferença no ambiente.

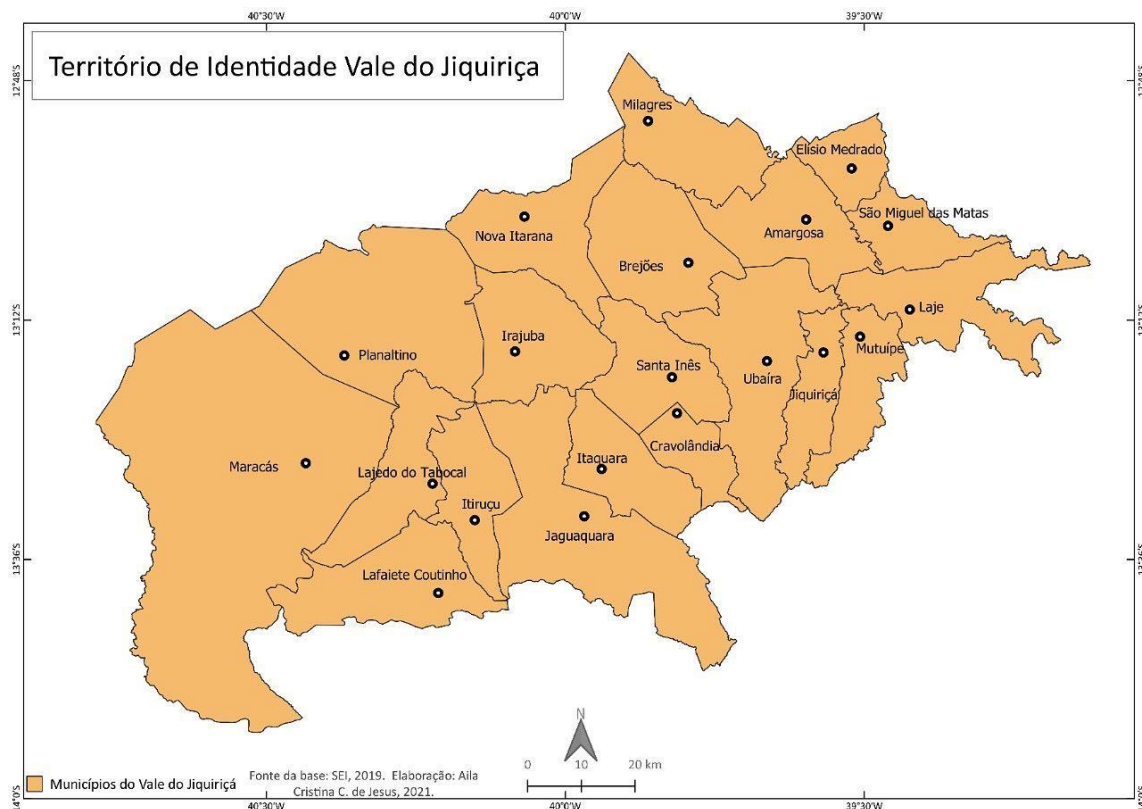
Quanto ao recorte da pesquisa, é importante esclarecer que a escolha por dialogar especificamente com professores negros e gays foi metodologicamente intencional. O estudo parte de um problema de pesquisa delimitado: compreender como se configuram as relações étnico-raciais, de gênero e de sexualidade nas trajetórias de homens negros que se identificam como gays e atuam na educação básica.

Ressaltamos que, neste trabalho, o primeiro autor também narra suas experiências, as quais se conectam com as de dois outros professores negros e gays da educação básica. São três docentes cujos caminhos se cruzaram em algum momento da vida e que, agora, se encontram neste trabalho de pesquisa.

A participação dos docentes na pesquisa foi possível por meio de uma rede de amizade construída ao longo dos anos, fruto da convivência profissional em diferentes espaços. Assim, a participação de ambos representa resistência e visibilidade, permitindo trazer à tona vivências que, por vezes, permanecem silenciadas no contexto educacional baiano. Neste trabalho, com exceção do autor da dissertação, os pseudônimos escolhidos pelos outros docentes foram: Teophany e Renato Russo.

Esses três professores atuam como docentes na educação básica em cidades pertencentes ao Território de Identidade Vale do Jiquiriçá, Bahia, se autoidentificam como negros e gays e concordaram em se envolver nesta pesquisa. A figura 1 mostra um mapa do Território de Identidade Vale do Jiquiriçá, com os municípios.

Figura 1 - Mapa do Território de Identidade Vale do Jiquiriçá, com os municípios.



Fonte: <https://www.facebook.com/photo.php?fbid=3011768712391325&id=1644502255784651&set=a.2649993925235474>

Localizado no interior do Estado da Bahia, o Vale do Jiquiriçá tem sua denominação associada à presença da bacia hidrográfica do Rio Jiquiriçá, elemento natural que historicamente organiza modos de vida, circulação e ocupação do território. Reconhecido oficialmente pelo Governo do Estado como um Território de Identidade, o Vale do Jiquiriçá integra a divisão regional instituída a partir de 2007, fundamentada em estudos da Superintendência de Estudos Econômicos da Bahia (SEI), que redefiniu a organização do estado em 27 Territórios de Identidade, agrupando os 417 municípios baianos. Tal classificação não se restringe a critérios administrativos, mas busca considerar dimensões culturais, econômicas, sociais e ambientais, com o objetivo de orientar políticas públicas e promover um desenvolvimento regional mais equilibrado.

Composto por vinte municípios — Amargosa, Brejões, Cravolândia, Elísio Medrado, Irajuba, Itaçuara, Itiruçu, Jaguaquara, Jiquiriçá, Lafaíete Coutinho, Laje, Lajedo do Tabocal, Maracás, Milagres, Mutuípe, Nova Itarana, Planaltino, Santa Inês, São Miguel das Matas e Ubaíra — o território ocupa uma área aproximada de 10.467,49 km² e abriga uma população estimada em cerca de 300 mil habitantes.

A noção de Território de Identidade, nesse sentido, ultrapassa a ideia de delimitação geográfica, configurando-se como um recorte político e simbólico que reconhece pertencimentos, trajetórias históricas e formas próprias de organização social. É nesse chão, atravessado por rios, escolas, memórias e desigualdades, que se inscrevem as experiências dos sujeitos que compõem esta pesquisa, fazendo do Vale do Jiquiriçá não apenas um espaço de localização, mas um território¹, vivido, narrado e disputado.

As entrevistas narrativas com os professores participantes foram realizadas entre os meses de maio e agosto de 2025, em encontros previamente combinados, respeitando a disponibilidade dos colaboradores e buscando não interferir em suas rotinas profissionais e pessoais. Em cada encontro, os professores narraram suas trajetórias de vida, suas experiências escolares e os desafios vivenciados ao longo de suas carreiras docentes e pessoal. Para a realização das entrevistas, utilizamos um roteiro geral (APÊNDICE C).

No município de Maracás, as entrevistas com o professor Teophany ocorreram nos dias 27 de maio e 15 de julho de 2025. Cada entrevista durou, em média, 30 minutos. Além desses dois momentos formais de entrevista, ocorreram outros encontros de observações e diálogo informal em que ele nos compartilhou memórias de suas vivências desde a infância.

Ao longo das conversas com Teophany, emergiram lembranças marcadas por afetos diversos, alternando entre momentos de riso e episódios dolorosos. Em alguns momentos, foi necessário interromper brevemente a entrevista para respirar, reorganizar os sentimentos e, então, dar continuidade à narrativa. Esses instantes de pausa foram importantes para que ele pudesse processar e ressignificar as emoções associadas às suas experiências, permitindo que a narrativa fluísse.

No município de Lajedo do Tabocal, as entrevistas com o professor Renato foram realizadas nos dias 28 de maio e 18 de julho de 2025, com duração aproximada de 40 minutos, cada. Além disso, o professor foi acompanhado em suas aulas e em atividades em dias combinados. Assim como nas demais entrevistas, o processo narrativo foi marcado por momentos de forte carga emocional. Ao rememorar determinadas experiências de sua trajetória, especialmente aquelas relacionadas a situações de discriminação e enfrentamento no contexto escolar, as emoções emergiram de forma intensa.

Em alguns momentos, tanto o entrevistado quanto o pesquisador foram tomados por sentimentos de tristeza e comoção, rompendo, ainda que momentaneamente, com a ideia socialmente construída de que os homens não devem expressar suas emoções por meio do choro. Nesses instantes, o espaço da entrevista transformou-se em um lugar de partilha sensível, no qual as lágrimas e os silêncios também fizeram parte da narrativa. Vale lembrar que, além dos encontros formais, também ocorreram outras conversas com o professor Renato, que contribuíram para aprofundar aspectos de sua história de vida e de sua experiência docente.

Depois de apresentar brevemente como se deu os encontros com os docentes participantes da pesquisa, faremos uma breve descrição de cada um deles para melhor caracterizá-los.

O primeiro autor do texto, aqui nomeado de Lucas, é um homem negro, gay, nascido em Jequié (BA), fruto da união de um casal inter-racial (mãe branca e pai negro). É o filho caçula de três irmãos, tendo, em 2025, 35 anos. Foi criado em uma família marcada pela simplicidade, onde valores como afeto, respeito e união eram fundamentais. Seu pai e sua mãe são oriundos de contextos sociais vulneráveis.

A infância de Lucas transcorreu em um bairro periférico em Jequié, conhecido como Pedreira, um espaço onde ele enfrentou experiências traumáticas, incluindo abuso sexual. Apesar dos desafios, Lucas desenvolveu um profundo interesse por práticas corporais, como capoeira e dança. Seu sonho era encontrar felicidade e superar as adversidades daquele ambiente marcado pela marginalização.

Formou-se em Educação Física pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Atua como docente há uma década no território do Vale do Jiquiriçá, mantendo contato com um número expressivo de profissionais da educação, o que tornou o campo de pesquisa relativamente familiar. Ele tem o próprio espaço de dança, o Sport Dance, localizado em Irajuba (BA) e também leciona Educação Física neste município, além da cidade de Maracás (BA).

Irajuba é uma cidade com 6101 habitantes e com uma população majoritariamente negra (parda e preta) e do campo, conforme Censo Demográfico de

2022¹. A atividade econômica gira em torno do comércio e serviços e da produção agrícola e pecuária.²

Atuei há mais de seis anos na rede estadual de ensino em Irajuba (BA), mantendo forte vínculo com a comunidade escolar e com os espaços culturais do município, onde também desenvolvo atividades no campo da dança. Essa inserção consolidada na comunidade amplia tanto o sentimento de pertencimento quanto a responsabilidade social que recai sobre minha imagem pública. Assim, minha narrativa não se apresenta como um relato isolado, mas como parte de um tecido mais amplo de experiências que articulam raça, sexualidade, docência e interioridade, evidenciando os dilemas e as estratégias de (re)existência mobilizadas por sujeitos que transitam entre a visibilidade e o silêncio em contextos marcados por normatividades heterocentradas e racializadas.

Em municípios de pequeno porte, as redes de sociabilidade tendem a ser mais densas e interligadas, o que intensifica os mecanismos de vigilância social e reforça valores marcados pelo conservadorismo, sobretudo no que se refere às questões de gênero e sexualidade. Nesse cenário, a decisão de tornar pública a orientação sexual ultrapassa a esfera privada e adquire implicações profissionais e comunitárias significativas.

Quando afirmo não assumir publicamente a minha sexualidade, refiro-me ao medo concreto da exposição, das possíveis retaliações simbólicas e institucionais e do comprometimento da minha atuação profissional. Minha trajetória, portanto, é essa tensão constante entre a afirmação identitária e a autopreservação.

Teophany, outro participante da pesquisa, nasceu no município de Maracás (BA) e ainda reside nesta localidade. Maracás apresenta 27620 habitantes, conforme Censo Demográfico de 2022³ e, nesta localidade fica a nascente do Rio Jiquiriçá. Este município possui uma diversidade étnica e cultural, com forte presença da população negra e indígena. Hoje, comunidades como Cuscuz e Estiva são reconhecidas pela população como quilombolas, embora ainda aguardem certificação formal pela Fundação Palmares. A cultura maracaense reflete essa diversidade por meio de

¹ Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/ba/irajuba.html>. Acesso em: 21 ago. 2025.

² Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/ranking-resumido/download.html?cod=2914208>. Acesso em: 20 fev. 2026.

³ Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/ba/maracas.html>. Acesso em: 21 ago. 2025.

tradições como os festejos juninos, manifestações religiosas, expressões artísticas populares e práticas de resistência que mantêm vivas as memórias e saberes da população negra. (Hélio Fonseca, 2006).

O primeiro autor do artigo conheceu o professor Teophany quando teve a oportunidade de ser seu aluno durante a realização do primeiro Concurso Beleza Negra de Maracás. O evento ocorreu no dia 18 de novembro de 2023, na Rua 13 de Maio (conhecida como Rua do Cuscuz) e teve como objetivo central promover a inclusão de pessoas negras no mercado da moda e desconstruir estereótipos e tabus relacionados aos corpos negros e dissidentes. O desfile reuniu modelos negros representando doze lojas da cidade e tornou-se um espaço de visibilidade, afirmação estética e empoderamento. Neste evento, o primeiro autor desta pesquisa foi premiado, em primeiro lugar, na categoria masculina e, em segundo lugar, na categoria mista, onde meninos e meninas competiam lado a lado, disputando a primeira colocação geral.

Nesse contexto, ele desenvolveu uma profunda admiração e respeito pelo trabalho de Teophany, cuja atuação como educador e ativista evidencia aquilo que bell hooks (2017) chama de “ensinar como ato de resistência”, um gesto pedagógico que rompe com os silenciamentos historicamente impostos aos corpos negros e subalternizados.

O professor Teophany se narra da seguinte forma:

Sou um professor, negro e gay, filho de uma família humilde com oito irmãos. Formado em Biologia pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Fui o único a ingressar no ensino superior. Neste ano, completo 26 anos de profissão, apesar de exercer outras atividades nos momentos de lazer. Minha paixão pela moda sempre esteve presente: sou cabeleireiro, estilista e fundador da agência de modelos "Cris Modas". Desde a infância, enfrentei o preconceito, mas foi a minha determinação que me fez seguir em frente. Assumir minha orientação sexual foi um marco de coragem, mesmo diante das ameaças do meu próprio pai. Com o tempo, nossa relação se transformou, e hoje temos uma convivência pautada no respeito. Minha trajetória é marcada pela resistência e superação — e faço dela uma ferramenta pedagógica e política para inspirar, educar e transformar vidas (Entrevista narrativa realizada com Teophany em 27 de maio de 2025).

Em 2025, Teophany completou 50 anos. Ele atua como docente efetivo em uma escola municipal, com cerca de 900 estudantes, oferecendo ensino fundamental (anos finais) e Educação de Jovens e Adultos (EJA), em horários diurno e noturno.

O outro participante da pesquisa, o professor Renato Russo, nasceu no município de Jaguaquara (BA). É o município mais populoso do Vale do Jiquiriçá, com cerca de 45.964 habitantes, conforme Censo Demográfico de 2022⁴. Sua cultura é marcada pela diversidade, incluindo influências dos povos africanos, com destaque para a Comunidade Quilombola Ocrídio Pereira. A cidade tem forte tradição agrícola, com produção de hortifruti e no comércio.

O primeiro autor da pesquisa conheceu o professor Renato quando trabalharam juntos em uma escola pública do interior da Bahia, situada no território do Vale do Jiquiriçá. Eles compartilharam práticas pedagógicas, experiências estéticas e políticas que envolviam a organização de eventos escolares e o diálogo sobre questões étnico-raciais, de gênero e sexualidade.

Renato Russo se narra da seguinte forma:

Sou negro, gay e oriundo de uma família humilde do interior da Bahia. Cresci em um ambiente com 11 irmãos, onde estudar para além do ensino médio era raro e o trabalho precoce era regra. Apesar das dificuldades financeiras e da ausência de incentivo familiar, acreditei que os estudos poderiam transformar minha vida. Trabalhei desde os 12 anos e escondi minha sexualidade durante anos, só conseguindo me assumir na universidade. Superando barreiras religiosas, raciais e afetivas, tornei-me professor de Matemática, com graduação pela UESB, especialização pela USP e mestrado pela UFBA. Minha trajetória é marcada pela luta, resistência e pela crença na educação como ferramenta de libertação (Entrevista narrativa realizada com Renato Russo em 28 de maio de 2025).

Renato completou 29 anos em 2025. Ele atua como docente há cinco anos, dividindo suas atividades entre os municípios de Lajedo do Tabocal (BA) e Jaguaquara (BA). Lajedo do Tabocal é outro município do Vale do Jiquiriçá, possuindo, aproximadamente, 7494 habitantes conforme Censo Demográfico de 2022⁵, e apresenta características marcadamente do campo, com forte identidade comunitária. A cidade também é conhecida por suas festas populares, como os festejos juninos e a tradicional cavalgada, que refletem a força da cultura local. Desde 2023, Renato Russo é docente efetivo do estado da Bahia, assumindo o cargo em Lajedo do Tabocal.

A escola pública de Lajedo do Tabocal em que ele atua oferece os cursos de Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos (EJA), funcionando nos turnos diurno

⁴ Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/ba/jaguaquara.html>. Acesso em: 22 ago. 2025.

⁵ Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/ba/lajedo-do-tabocal.html>. Acesso em 22 ago. 2025.

e noturno e atendendo cerca de 420 estudantes. Por ser apaixonado por música, Renato concilia sua vida profissional intensa com atividades artísticas, mantendo uma rotina dinâmica e dedicada.

Nesse período, além das conversas semanais mantidas com os docentes participantes, realizou-se também a observação do cotidiano da comunidade escolar e das relações estabelecidas com os professores investigados.

Esse acompanhamento contínuo constituiu-se como parte fundamental do percurso metodológico, pois possibilitou registrar falas e narrativas, mas também perceber gestos, silêncios, olhares e pequenas dinâmicas do cotidiano das escolas. Vale lembrar, que em alguns momentos, a rotina escolar parecia seguir de forma tranquila, como se tudo estivesse dentro da normalidade institucional. Entretanto, essa aparente calma era marcada por uma relação mútua de observação: ao mesmo tempo em que eu observava a comunidade escolar, também era observado por ela. Minha presença constante nas escolas despertava curiosidade entre estudantes, funcionários e membros da gestão, que buscavam compreender os motivos da pesquisa e o que exatamente estava sendo investigado.

Ao convidar outros(as) membros da comunidade escolar para as entrevistas, procurei explicar detalhadamente os objetivos da pesquisa, estabelecendo tanto conversas formais quanto diálogos informais. Com o passar do tempo, minha presença tornou-se familiar naquele espaço. Porteiros, membros da gestão, estudantes e algumas famílias passaram a reconhecer quem eu era e o motivo de minha permanência nas escolas. Em cidades pequenas, como as que compõem o campo desta pesquisa, as informações circulam com rapidez; assim, as conversas que começavam nos corredores da escola frequentemente se estendiam para além dos muros institucionais, chegando às ruas e aos espaços extraescolares.

Inclusive, algumas famílias das/os estudantes já me conheciam e sabiam que eu estava realizando uma pesquisa, mesmo sem fazer parte do quadro de profissionais da escola. Um aspecto que chamou atenção durante o processo foi a diferença entre a receptividade inicial e a adesão efetiva à pesquisa. Em um primeiro momento, muitas pessoas demonstraram interesse e simpatia pela proposta do estudo. No entanto, quando o convite formal para a entrevista era realizado, parte delas recuava. Havia um certo receio de se expor, de falar abertamente ou de ter suas falas registradas. O medo de ter a voz gravada apareceu como um elemento recorrente, revelando tensões e inseguranças relacionadas à possibilidade de

identificação ou repercussão de suas falas.

Diante desse cenário, foi necessário repensar algumas estratégias metodológicas. As conversas informais tornaram-se um espaço importante de escuta e compreensão das percepções da comunidade escolar. Em muitos momentos, substituí o uso do gravador por anotações realizadas logo após os encontros. Esse processo exigiu um exercício constante de escrita e memória, no qual procurei registrar, com o máximo de fidelidade possível, as falas, expressões e sentidos presentes nas interações vivenciadas no campo.

Inicialmente, foram convidadas quatro pessoas de cada escola para participar das entrevistas. Contudo, ao final do processo, foi possível realizar entrevistas formais com apenas dois/duas colaboradores/as em cada instituição. Na composição desse grupo, optei por incluir um homem e uma mulher em cada escola. Não é objetivo, neste momento da análise, aprofundar discussões teóricas sobre gênero ou desenvolver conceituações acerca das categorias “homem” e “mulher”. O interesse central consiste em compreender como esses sujeitos enquanto corpos que circulam e atuam no espaço escolar percebem e interpretam a presença e a atuação do professor investigado em seu cotidiano.

As entrevistas com membros da comunidade escolar marcaram um momento significativo do trabalho de campo, pois representaram a abertura efetiva de um espaço de escuta, no qual os/as participantes puderam expressar suas percepções, memórias e experiências relacionadas aos professores investigados. Nesse momento da pesquisa, buscou-se compreender como esses sujeitos percebem a presença e a atuação dos docentes em seu cotidiano escolar e comunitário.

Para realizar as entrevistas, partimos de um roteiro semiestruturado, com algumas questões e outras foram sendo incluídas conforme o diálogo (APÊNDICE D). Esse tipo de entrevista permite maior flexibilidade no diálogo com a(o) participante, pois se parte de um desenho flexível que vai sendo reajustado conforme a interação com a(o) entrevistada(o) (Uwe Flick, 2009).

As entrevistas com esse grupo foram realizadas entre os meses de agosto a outubro de 2025, em encontros previamente agendados com os/as participantes e respeitando suas rotinas profissionais e pessoais. A maior parte das entrevistas foi realizada no espaço escolar, especialmente na sala da coordenação pedagógica, ambiente que oferecia maior privacidade e tranquilidade para a realização das conversas.

No município de Maracás, uma das participantes foi identificada pelo nome fictício **Maria July**, professora branca, lésbica, com aproximadamente, 40 anos e formada em Pedagogia. Ela foi entrevistada no dia **09 de setembro de 2025**. A entrevistada relatou conhecer o professor **Teophany** há mais de vinte anos. Segundo sua narrativa, a relação entre ambos foi construída inicialmente no campo profissional e se fortaleceu ao longo do tempo, já que trabalham juntos na mesma escola há quinze anos. Ao falar sobre o colega, Maria July destacou que mantém com ele uma relação de respeito e parceria, descrevendo-o como uma pessoa comprometida com o trabalho coletivo na escola. Em sua fala, também mencionou momentos de mobilização política no contexto escolar, quando ambos participaram de uma composição de equipe em um processo de eleição para a gestão da escola.

Ainda na mesma escola, foi entrevistado **Mário Luís, homem negro, gay no sigilo, com, aproximadamente, 25 anos. Ele foi entrevistado** no dia **29 de agosto de 2025**. Professor da área de Matemática, o colaborador relatou conhecer o professor Teophany há mais de vinte anos. Em sua narrativa, destacou que a relação entre ambos atravessa diferentes momentos de suas trajetórias, pois, inicialmente, foi aluno do professor e, posteriormente, tornou-se colega de profissão na mesma instituição. Essa experiência compartilhada permitiu que acompanhasse diferentes fases da atuação docente de Teophany, desde o período em que era estudante até o momento atual, como colega de trabalho.

No município de **Lajedo do Tabocal**, a terceira entrevistada foi **Maria Luiza**, mulher heterossexual, branca, com cerca de 35 anos, residente na cidade. Ela é funcionária da escola na função de serviços gerais. A sua entrevista foi realizada no dia **05 de setembro de 2025**. A participante relatou que conhece o professor **Renato** há menos de dois anos, período correspondente ao tempo de convivência profissional no ambiente escolar. Mesmo com um tempo relativamente curto de convivência, destacou aspectos do cotidiano da escola que permitem observar as relações estabelecidas entre professores, estudantes e funcionários.

Também relacionado ao professor Renato, foi entrevistado **Mário Barreto**, homem branco, heterossexual, com cerca de 45 anos e professor de Química/História. Ele foi entrevistado no dia **22 de outubro de 2025**. Em sua narrativa, o colaborador afirmou conhecer o professor há dois anos, desde que Renato passou a integrar o quadro docente da escola. A partir de sua experiência como colega de trabalho, Barreto apresentou percepções sobre a atuação do professor no ambiente escolar e

sobre as relações construídas com a comunidade educativa.

No município de **Irajuba**, foram realizadas entrevistas relacionadas ao professor **Lucas**. O primeiro colaborador foi **Mário Thiago**, homem negro, bissexual, com 41 anos e trabalha como porteiro da escola. Ele foi entrevistado no dia **26 de agosto de 2025**. Relatou conhecer o professor Lucas há cerca de oito anos. Em sua fala, destacou a convivência cotidiana no ambiente escolar, ressaltando a presença do professor como alguém alegre e participativo. Segundo o entrevistado, conviver com Lucas representa uma experiência marcada pelo respeito e pela valorização da diversidade no espaço escolar.

Por fim, foi entrevistada **Maria Helena**, mulher negra, heterossexual e com, cerca de 40 anos. Ela foi entrevistada no dia **21 de outubro de 2025**. Ex-aluna do professor Lucas e atualmente mãe de um estudante da mesma escola, ela relatou conhecer o docente há mais de sete anos. Sua narrativa foi marcada por memórias em diferentes momentos da relação com o professor, inicialmente como estudante e, posteriormente, como responsável por um aluno que também vivencia o cotidiano escolar sob sua docência.

Cabe destacar que as entrevistas formais foram realizadas nas datas previamente mencionadas; contudo, o processo de escuta não se restringiu a esses momentos específicos. Ao longo do trabalho de campo, também ocorreram diversos encontros informais, nos corredores da escola, na sala dos professores e em outros espaços do cotidiano escolar, nos quais surgiram relatos, comentários e reflexões que contribuíram para aprofundar a compreensão sobre o contexto investigado. Esses momentos informais, embora não estruturados como entrevistas gravadas, constituíram-se como parte relevante do processo metodológico, pois possibilitaram captar percepções espontâneas e aspectos do cotidiano que, muitas vezes, não emergem em situações formais de entrevista.

As entrevistas realizadas com diferentes sujeitos da comunidade escolar professores, funcionários e familiares de estudantes permitiram ampliar a compreensão sobre as trajetórias e presenças docentes investigadas nesta pesquisa. Ao reunir vozes diversas foi possível perceber como esses professores são reconhecidos e significados no cotidiano escolar, revelando tanto experiências individuais quanto dinâmicas coletivas que atravessam a vida da escola. Assim, as narrativas produzidas pelos colaboradores não se configuram como dados isolados, mas como águas em movimento: cada relato atua como um afluente que se encontra

com outros, ampliando o curso desta pesquisa. Desse modo, o percurso metodológico assemelha-se a um rio que segue seu fluxo, contornando obstáculos e reunindo histórias que carregam dores, resistências e possibilidades de reinvenção da docência e da vida na escola.

2.4. Construção das análises

A análise empreendida, com base na leitura detalhada das transcrições e da organização em eixos temáticos, buscou destacar os sentidos emergentes dessas trajetórias, entendendo-as como formas de resistência diante das violências estruturais que permeiam o espaço escolar. Nesse processo, narrar e escutar configuram-se como práticas que permitem interrogar o presente e visibilizar a potência contida nas experiências vividas.

Assim, reconheço que o processo narrativo não se limita à produção de informações, mas se constitui como uma prática ética, política e profundamente implicada. Narrar e escutar essas histórias permite compreender como esses docentes ressignificam o fazer pedagógico em contextos marcados pelo racismo e pela homofobia institucionalizados.

De posse das narrativas e dos eixos temáticos de análise, foram realizadas discussões guiadas pelos referenciais epistemológicos que fundamentam este estudo, com foco nas discussões sobre gênero, sexualidade e identidade étnico-racial. As seções seguintes apresentam e discutem as narrativas produzidas no campo, evidenciando como esses professores elaboram significados sobre sua docência, sua identidade e sua inserção política no cotidiano da educação básica.

CAPÍTULO 3 - NARRATIVAS DOS PROFESSORES NEGROS E GAYS SOBRE AS VIVÊNCIAS DE SUAS IDENTIDADES E OS ENFRENTAMENTOS AO RACISMO E À HOMOFOBIA

Somos corpo-água. Não caminhamos à margem das experiências, escorremos por elas, incorporando em nossos corpos as marcas do tempo, das contenções e das resistências. Assim, as narrativas emergentes das entrevistas com Lucas, Renato Russo e Theophany, três docentes negros e gays que compartilharam suas trajetórias, não nos conduzem a um mergulho externo, mas a um reconhecimento de águas que se encontram. Suas histórias revelam o quanto as instituições escolares não reconhecem a complexidade dos corpos-água negros e gays, constituindo obstáculos, represas e margens rígidas que tentam conter seus fluxos.

Desde a infância até o presente, suas experiências evidenciam como esses corpos-água foram sendo desviados, comprimidos ou forçados a se adequar a leitos estreitos, impostos por leituras colonizadoras e fragmentadas de raça, gênero e sexualidade. A escola, nesse processo, não se apresenta como espaço neutro, mas como território que ora tenta secar esses corpos, ora exige que fluam apenas dentro de limites considerados aceitáveis. Ainda assim, esses docentes persistem, reinventando caminhos, infiltrando-se por frestas, criando novos cursos possíveis para existir e ensinar.

Nesta seção, apresentamos e analisamos fragmentos das entrevistas realizadas. Suas vozes compõem um rio coletivo que nos permite compreender como o racismo e a homofobia não são experiências individuais, mas barragens estruturais erguidas oriundas de um processo de colonização que, permanentemente, deseja conter e eliminar corpos não brancos, não heterossexuais, não cristãos, não binários... Ao entrelaçar essas narrativas à do autor desta dissertação — também corpo-água — buscamos analisar as marcas deixadas por tentativas reiteradas de contenção, não como sinais de fragilidade, mas como registros de sobrevivência. Essas águas não pedem permissão para correr: elas insistem, transbordam e seguem, afirmando a existência como ato político.

3.1. Histórias entrelaçadas: o racismo nas infâncias e adolescências

Lucas, o primeiro autor, quando tinha 10 anos, era aluno da antiga 4ª série. Na época, ele era chamado, pejorativamente, pelos(as) colegas de sua turma, de “Mussum⁶ e macaquinho”. Essas nomeações, denominadas, muitas vezes, de apelidos, embora se constituíssem como palavras racistas, espalharam-se rapidamente pela escola e, volta e meia, Lucas era chamado assim. A professora da turma, uma mulher branca, também se dirigia a ele desta forma e o obrigava a sentar-se à frente na sala de aula, porque, no fundo, eram os “macacões”, nome dado aos alunos mais altos que ele. O argumento de que aqueles apelidos eram apenas uma brincadeira era recorrente e, por conta disso, e também para ser aceito no grupo, Lucas não se rebelava. Isso fez com que a dor e a humilhação se ancorassem nele. Naquele momento, ele não ainda entendia porque as pessoas negras tinham “apelidos” e as brancas eram chamadas pelo nome.

Ser negro era motivo de piada e de ridicularização, uma marca de exclusão e de preconceito que ecoava nas entrelinhas das palavras, mas também dos silêncios. Em uma tentativa desesperada de ser aceito, por um período da infância, Lucas buscou negar os aspectos da sua identidade negra, tentando mostrar que era diferente dos outros garotos negros. De acordo com Neusa Santos Souza (2021), o desejo de se aproximar da “brancura” pode levar a processos dolorosos de rejeição de si mesmo e a um anseio por “embranquecimento”. Assim, Lucas dizia, quase como defesa: “Minha mãe é branca!”. E todos riam e debochavam: “Filhote de urubu!”. Eles também diziam: “Como uma mulher branca poderia ter um filho negro?”

Quando os garotos brancos disseram aquilo, Lucas ficou triste, envergonhado e confuso. A brancura de sua mãe sempre foi motivo de admiração e de orgulho para ele. Já a negritude do seu pai tornou-se uma questão dolorosa para avaliar o quanto ele se sentia deslocado. Ao longo do tempo, Lucas foi percebendo que ser negro era visto como algo negativo, associado aos estereótipos pejorativos: animal, pobre, feio e, muitas vezes, ligado à maldade. Essa percepção foi afetando profundamente sua formação social e influenciou sua autoimagem. Ele não queria ser visto como um homem negro.

⁶ Mussum era um dos atores participantes de um grupo de humoristas chamado Os Trapalhães. O Mussum era um homem preto retinto e seu personagem era marcado por gostar de bebidas alcoólicas, especialmente, cachaça, e por usar palavras com terminações “is” ou “évis”. Ele era sempre acionado como o corpo negro que deveria fazer os outros rirem e se divertirem. Sua identidade étnico-racial era o tempo todo o ponto de partida para produzir o humor entre os Trapalhães.

A fala de Lucas “Minha mãe é branca!” constitui uma resposta defensiva às ofensas sofridas na infância e revela a internalização do ideal de embranquecimento. Tal ideal integra um projeto nacional consolidado no século XIX que, conforme analisam Tatiana Helena Lotierzo e Lilia Katri Moritz Schwarcz (2013, p. 8), “frutificou em território nacional desde os tempos coloniais”, sustentando a crença de que o Brasil poderia tornar-se branco por meio da miscigenação e da diluição progressiva da população negra. Esse imaginário foi amplamente difundido, inclusive no campo artístico, como se observa na obra *Redenção de Cam*, de Modesto Brocos, na qual o embranquecimento aparece como promessa de redenção familiar e social.

Nesse contexto, a “salvação” do Lucas seria tornar-se branco; isto é, aproximar-se do ideal racial hegemônico significaria ascender socialmente e alcançar reconhecimento. Lucas desejava ser visto como homem branco porque percebia que meninos e meninas brancos não eram alvos de piadas e xingamentos. Sua fala expressa, portanto, a tentativa de afastar-se do estigma racial e aproximar-se do grupo socialmente valorizado.

Vale ressaltar que Sueli Carneiro (2005) nos convida a refletir sobre o branqueamento, que se constituiu um projeto político-ideológico que visa negar a identidade negra e incorporar o sujeito ao ideal branco. Trata-se de um processo que opera não apenas no plano fenotípico, mas sobretudo na dimensão simbólica e subjetiva, impondo à população negra a negação de si como condição para existir socialmente. Nesse sentido, o embranquecimento funciona como narrativa de salvação: tornar-se mais branco significaria diminuir a “mancha” da negritude e, assim, alcançar reconhecimento, humanidade e pertencimento. Como exemplificado no poema “Negação da Identidade”, a imposição de padrões estéticos brancos configura-se como forma de violência simbólica e epistemicida, que submete a população negra à rejeição de sua própria imagem e história (Sueli Carneiro, 2005, p. 164).

Embora oriundo de uma família inter-racial (mãe branca e pai negro), apresenta fenótipos marcadamente associados ao negro. Ele percebia que sua cor e seus traços o colocavam como alvo de ridicularização, enquanto as crianças brancas não ocupavam esse lugar de desvalorização. A frase “Minha mãe é branca!” emerge, então, como tentativa de deslocamento simbólico, uma busca por proximidade com o ideal branco que, na lógica social vigente, garantiria privilégios e benefícios simbólicos, tais como maior aceitação, menor vigilância e mais possibilidades de reconhecimento como sujeito legítimo.

Esse fenômeno impacta particularmente a população negra brasileira, uma vez que o imaginário social sustenta a suposta melhor aceitação dos mais claros em relação aos mais escuros, reforçando hierarquias no interior do próprio grupo racial. Assim, o embranquecimento opera na subjetividade como promessa de proteção: quanto mais distante da negritude retinta, maiores seriam as chances de escapar das violências cotidianas.

Contudo, como observa Kabengele Munanga (1997), embora o projeto de branqueamento físico da sociedade brasileira tenha fracassado em seus termos biológicos, ele permanece vivo no imaginário social, pois muitos ainda aspiram ingressar na identidade branca por julgá-la superior. O fracasso biológico não implicou fracasso simbólico. Ao contrário, o ideal branco consolidou-se e continua a produzir subjetividades tensionadas pela negação de suas próprias origens.

Assim, quando Lucas desejava ser reconhecido como branco, não expressava apenas um desejo individual, mas reproduzia, de forma dolorosamente internalizada, a lógica de uma sociedade que, historicamente, associou a brancura à salvação e a negritude à exclusão. Sua fala defensiva evidencia a dimensão íntima do racismo: um sistema que ensina à criança negra que, para ser aceita, precisa distanciar-se de si mesma.

Renato Russo também trouxe experiências escolares marcadas pelo racismo. Em determinado momento de sua trajetória escolar, durante uma aula, uma situação o marcou profundamente. Ele narrou que uma professora branca, da 8ª série, que lecionava Língua Portuguesa, afirmou que estudantes negros não poderiam utilizar toalhas brancas. Na época, ele e os demais colegas negros ficaram sem entender, e Renato perguntou o porquê. A professora alegou que “os negros sujavam mais as toalhas brancas”. Inclusive um colega branco comentou com outro que era negro: “É por isso que a sua toalha está podre, toda suja”. A maioria dos colegas riu da justificativa e fez ‘gozação’ daquilo. Renato reforçou que, naquele momento, não entendia que aquilo era racismo, pois não se falava sobre isso e, portanto, eles e outros(as) colegas negros(as) não reagiram, deixando passar, embora ficassem revoltados(as) e sofressem.

Em relação a Teophany, ele afirmou não se lembrar de ter sofrido racismo na infância ou na adolescência. Essa fala provoca uma reflexão sobre as nuances da experiência racial no Brasil, especialmente quando se considera a cor da pele como um marcador social que hierarquiza corpos negros. Mesmo sendo um homem negro,

Teophany possui uma pele não retinta, o que lhe confere certa passibilidade — conceito amplamente discutido pela antropologia das relações raciais, que indica a capacidade de um indivíduo transitar por espaços sociais sem ser imediatamente identificado ou estigmatizado como negro (Carla Akotirene, 2018). Conforme analisa Lélia Gonzalez (1988), o racismo brasileiro se estrutura de forma sutil e camuflada, atravessando as relações cotidianas a partir de uma lógica de “democracia racial” que mascara as desigualdades e estabelece gradações entre os corpos negros.

No caso de Teophany, essa passibilidade atua como uma espécie de “proteção parcial” contra as violências do racismo explícito, mas não o exime de outras formas de discriminação. No entanto, as vivências relatadas por Lucas e Renato, por terem uma pele mais escura, evidenciam episódios de racismo, marcados pela inferiorização e pela humilhação, provocados por colegas e por docentes e que, infelizmente, são recorrentes em muitos contextos escolares.

Na dinâmica da sala de aula, muitas práticas racistas são mascaradas sob o rótulo de “resenha” ou “brincadeira”, mas, se constituem o que Adilson Moreira (2019) define como racismo recreativo, um fenômeno que “almeja preservar um sistema de representações culturais que legitima a dominação branca por meio da desqualificação sistemática de minorias raciais” (Adilson Moreira, 2019, p. 96).

O racismo recreativo nas escolas — frequentemente disfarçado sob a forma de brincadeiras, piadas ou regras arbitrárias — constitui uma manifestação de violência simbólica que naturaliza estereótipos raciais negativos e reforça hierarquias sociais. Tal prática, ao humilhar e desumanizar crianças negras, produz efeitos psicológicos duradouros, gerando traumas mesmo antes que elas compreendam plenamente a dimensão da violência a que são submetidas (Augusto César Leite de Resende, 2024; Adilson Moreira, 2019).

A experiência de Lucas, na 4ª série, quando foi chamado de “macaquinho” pela professora e pelos colegas, e de Renato Russo, na 8ª série, ao ouvir que os negros sujavam mais as toalhas brancas, materializam o que Frantz Fanon (2008, p. 125) descreve em *Pele Negra, Máscaras Brancas*: “A criança negra, em contato com o mundo branco, descobre muito cedo que a cor da sua pele é sinônimo de sujeira, feiura e animalidade”.

Contestando a ideia de que essas situações são recreações, Frantz Fanon (2008) também nos evidencia que o racismo produz feridas nas pessoas negras,

portanto, não se trata de: “[...] uma anedota, mas uma experiência vivida do negro, carregada de dor e humilhação” (Frantz Fanon, 2008, p. 127).

Essas narrativas evidenciam que o racismo escolar se infiltra nas rotinas pedagógicas, nos discursos docentes e nas supostas “brincadeiras” que produzem dor e silenciamento. Como gotas de água que, pingando incessantemente, corroem a pedra, essas experiências vão moldando corpos e subjetividades negras, comprometendo processos de pertencimento, autoestima e aprendizagem. Mais do que episódios isolados, os relatos de Lucas e Renato Russo revelam a escola como um espaço que, ao não enfrentar criticamente o racismo, contribui para sua reprodução. Reconhecer essas violências é condição fundamental para tensionar práticas pedagógicas e construir uma educação comprometida com a dignidade, a equidade e a justiça racial.

3.2. Reconhecendo a sexualidade e lidando com a homofobia desde jovens

Além do racismo, os docentes de nossa pesquisa também já vivenciavam a homofobia desde cedo, ainda quando eram crianças e adolescentes. Renato Russo nos conta que, durante a infância e a adolescência, ele foi se reconhecendo como diferente dos outros meninos. Ele percebia que sentia desejo e sentimentos por outros garotos, especialmente quando estava no ensino médio.

Eu não sabia explicar esse sentimento devido à minha idade e à falta de compreensão sobre minha própria identidade. Sabia que era diferente, mas não tinha palavras para descrever. Em casa, o assunto era tabu e muito difícil de abordar. Quando meus irmãos ouviam falar sobre minha sexualidade, eles reagiam de forma violenta, tentando reprimir e até mesmo brigar com as pessoas que mencionavam a mim, dizendo que eu era viado. Era um ambiente muito difícil para falar sobre isso (Trecho da entrevista narrativa realizada com o professor Renato Russo em 18 de julho de 2025).

Renato não se sentia livre para expressar sua sexualidade em razão dos valores tradicionais presentes em sua família, profundamente marcados pela heteronormatividade e pelo heterossexismo. Conforme Judith Butler (2018), a heteronormatividade se sustenta na chamada matriz heterossexual, que estabelece uma coerência entre sexo, gênero e desejo, definindo quem pode ser reconhecido como sujeito legítimo dentro da cultura. Essa norma regula comportamentos, gestos

e expressões de gênero, naturalizando a heterossexualidade como padrão e tornando qualquer desvio uma ameaça à ordem moral e social.

No contexto familiar, Renato foi influenciado pela igreja evangélica até os 20 anos, o que reforçou um ideal de masculinidade viril e heterossexual. Essa matriz disciplinar produzia uma violência normativa que obrigava sujeitos dissidentes a se adequar. Segundo Judith Butler (2018), isso molda subjetividades marcadas pelo medo e repressão. A experiência de Renato evidencia o impacto do regime heteronormativo na expressão da sexualidade.

[...] muitas falas homofóbicas [na igreja] me faziam sentir medo e me mantinham "dentro do armário", sem vontade de sair dessa situação. A igreja não abordava o tema de forma positiva, e quando o fazia, era para condenar, com pastores dizendo que era algo do demônio, do diabo ou um pecado. Isso me fez sentir que minha orientação sexual era errada e que eu precisava me livrar dela. Foi por isso que eu nunca quis viver minha orientação sexual antes da faculdade (Trecho da entrevista narrativa realizada com o professor Renato Russo em 18 de julho de 2025).

Mesmo entre os seus colegas, ele não se sentia à vontade para falar sobre isso e, desta forma, continha a sua sexualidade. Renato nos conta que é muito difícil lembrar-se de algumas situações de homofobia na infância, porque foi muito doloroso.

É muito difícil lembrar algo na infância porque, em um determinado momento da fase da minha vida, talvez tenha sido a mais tenebrosa, eu não consigo me recordar, mas, sofrer homofobia na escola, eu sempre sofri pelo meu jeito. Não porque as pessoas sabiam, mas pelo meu jeito de ser, mais delicado. Eu me lembro de ter sofrido algumas coisas assim, de eu falar alguma coisa e os meninos fazerem resenha, fazerem resenha assim do meu jeito de ser. Eu também era muito explosivo. Muitas vezes, eles não faziam muito na minha frente, mas eu me lembro de algumas coisas nesse sentido. Da forma como eu falava, a forma como eu andava, eles zoavam também (Trecho da entrevista narrativa realizada com o professor Renato Russo em 18 de julho de 2025).

Os insultos constantes dirigidos à Renato, que era chamado de “viadinho” e pressionado a agir “como um homem”, revelam o entrecruzamento entre racismo e homofobia que marcava sua vivência cotidiana. Ser um menino negro delicado significa contestar os ideários de masculinidade negra advindos do próprio pensamento colonial que associa o negro a uma hipervirilidade.

Essa sobreposição de opressões, conforme discute Patrícia Hill **Collins (2019)**, expressa a lógica da **interseccionalidade**, em que raça, gênero e sexualidade não atuam isoladamente, mas se combinam para estruturar sistemas de dominação que

produzem múltiplas formas de subordinação. Assim, o corpo e a identidade de Renato tornavam-se territórios de disputa simbólica, atravessados por normas que definem o que é ser homem e o que é ser negro em uma sociedade racista e heteronormativa.

Como observa Guilherme Moraes da **Costa (2023)**, o negro homossexual vive uma dupla desumanização, pois o racismo e a homofobia atuam conjuntamente para relegá-lo à margem da sociedade, negando-lhe reconhecimento e afetando diretamente sua autoestima e seu senso de pertencimento.

Da mesma forma que Renato, Lucas também passou a ser alvo de comentários e apelidos em relação à dissidência de gênero e sexualidade já na infância. Lucas gostava de dançar e se expressar livremente com as meninas e, por isso, foi chamado de "Vera Verão" na infância, um apelido que feriu sua autoestima e o fez questionar seu valor. A escola se tornou um campo de batalha, onde sua vulnerabilidade foi explorada e sua dignidade, ameaçada. A princípio, ele não entendia: por que Verão Verão?

A Vera Verão era uma personagem interpretada por Jorge Lafond no programa de televisão A praça é Nossa. Em geral, a personagem contracenava com alguma mulher cisgênera e quando era chamada de bicha ou bichona, ela rodava e dizia o seu bordão: "ÊÊÊÊPA! Bicha não! veja lá como se fala! Eu sou uma quase...." e, neste final em geral, falava o nome de alguma mulher famosa.

A personagem da *bixa preta* revela, em sua performance, um gesto de resistência frente a um sistema que tenta reduzi-la à caricatura e à marginalidade. Como destaca Guilherme Moraes da Costa (2023, p. 4), o preto gay afeminado é um "sobrevivente por natureza", pois sua própria existência desafia múltiplos sistemas de opressão que o querem fora dos espaços de legitimidade. Essa figura cênica torna-se, assim, uma metáfora política do corpo negro e afeminado que, mesmo submetido ao racismo e à homofobia, cria brechas para afirmar sua humanidade.

A resposta da personagem é mais do que humor — é uma contraofensiva simbólica que desestabiliza as normas de gênero, raça e sexualidade que tentam enquadrar sua existência. Navegando pelas águas da interseccionalidade, conforme Patrícia Hill Collins e Sirma Bilge (2021, p. 26), é possível compreender que as experiências da *bixa preta* "não se limitam à soma de opressões", mas expressam a forma como raça, gênero e sexualidade se entrelaçam na produção de hierarquias sociais e subjetivas.

Lucas não queria ser visto como Vera Verão, ao contrário, o tempo todo desejava se distanciar de tudo o que pudesse remeter àquela imagem. A leitura que ele faz, ao rememorar essas vivências, é que, naquele momento, ele passa a ser lido como a bicha preta. O autor Pedro Barcellos Rodrigues Juliano (2020) também relata como, em um primeiro momento, ninguém queria ser nomeado de Vera Verão.

Ninguém queria ser Vera Verão, ninguém queria ser comparado com Vera Verão. Neste contexto, ser Vera Verão era abrir mão da heteromasculinidade, algo que já era ensinado para aquelas crianças como sagrado e divino. Foi neste ponto que me deparei a primeira vez com um estigma corrente para homossexuais negros, “além de preto é viado” (Pedro Barcellos Rodrigues Juliano, 2020, p. 139).

Diferente dos brancos, os meninos negros enfrentam uma construção de masculinidade baseada em estereótipos que os vinculam à força física, agressividade, violência e hipersexualidade, como destacam Ari Lima e Filipe de Almeida Cerqueira (2007). Essa lógica impõe uma masculinidade heterocentrada que legitima a imagem do homem negro como símbolo de virilidade exacerbada, corpo potente e apetite sexual elevado. Nessa perspectiva, a construção dessa masculinidade negra entre os meninos é marcada por uma cobrança permanente para que esses padrões sejam reafirmados. Quando essa expectativa é rompida – por exemplo, ao ser associado a expressões consideradas femininas, como ser chamado de “Vera Verão” – é uma afronta a essa masculinidade tida como ideal, resultando na marcação do sujeito como “bicha preta”. Essa construção identitária é interpretada socialmente como uma transgressão à norma, acarretando rejeição e estigmatização.

Conforme Lucas Veiga (2019), é muito comum que os garotos negros homossexuais ocultem sua orientação sexual como estratégia de autoproteção. Além disso, o autor destaca que “ao afirmar a sexualidade, muitas bichas pretas precisam lidar com a não aceitação da família ou de parte dela” (Lucas Veiga, 2019, p. 84).

Entendemos que, para os garotos negros, há uma cobrança para a produção de uma masculinidade hipervirilizada e hipersexualizada, sendo heterossexual ou não. Assim, muitos negros heterossexuais não desejam ter contato com a bicha preta e alguns negros gays não querem ser reconhecidos como tal, pois a bicha preta perturba e desloca a masculinidade negra ancorada na cisheteronormatividade (Marcio Rodrigo Vale Caetano; Tarciso Manfrenatti de Souza Teixeira; Paulo Melgaço da Silva Júnior, 2019).

Paulo Melgaço da Silva Júnior (2020) analisa as experiências na escola e no trabalho do jovem Wagner, autorreconhecido como uma bicha preta do interior do Rio de Janeiro. Dentre outras coisas, o autor discute como a vivência escolar de Wagner foi muito desumana, já que, insistentemente, ele era violentando de diferentes maneiras, seja por insultos, agressões físicas, constrangimentos e regulações por parte da equipe escolar (docentes e gestão), embora enfrentasse tudo isso, não se silenciando. A insistência para que Wagner deixasse de ser afeminado e se tornasse um gay discreto e másculo era recorrente.

A história de Wagner e de outras bichas pretas se cruzam, de alguma forma, com a de Teophany, nosso interlocutor da pesquisa. Em suas narrativas, o professor Teophany também nos contou que, quando criança, sofria as violências dos colegas que o chamavam, costumeiramente, de bicha, de viadinho, de mulherzinha, de macho-fêmea e de gay.

Ele buscava apoio junto à professora, relatando as ofensas e humilhações que sofria dos colegas. No entanto, suas queixas eram tratadas com descaso, reduzidas à ideia de “brincadeira” e acompanhadas do conselho de que não deveria se importar. As(Os) professoras(es) e a gestão escolar nunca agiam, como se concordassem com as violências que acometiam Teophany. Essa postura docente revela o quanto o racismo e a homofobia são naturalizados no ambiente escolar, sustentando o silêncio institucional diante da dor do outro. Como nos aponta **bell hooks (1995)**, o racismo também se manifesta na negação das experiências e dores das pessoas negras.

As ofensas se repetiam, até que ele resolveu agir por conta própria. Como um rio que, depois de tantas chuvas, já não suporta conter suas águas, ele transbordou. Já não cabiam tantos xingamentos, tantas exclusões, tantas violências caladas. Ele percebia que tentar convencer com palavras não resolvia, pois aqueles garotos só o ridicularizavam. Ele resolveu dar um basta:

Com indignação e sofrimento, visitei a casa de um dos meninos que estava me xingando, o neto do juiz. Entrei e bati nele na frente da avó, para que ele aprendesse a respeitar as pessoas e nunca mais chamasse ninguém de viado. A partir desse momento, percebi o quanto a violência era minha defesa. Não temia nada, nem ninguém (Trecho retirado da entrevista narrativa realizada com Teophany em 15 de julho de 2025).

A dor acumulada por anos de ofensas, piadas cruéis e exclusões não encontrou escuta nem abrigo, apenas margens que o empurravam para fora. Ao entrar na casa do menino e confrontá-lo diante da avó, não era apenas um corpo em ação, mas um rio em fúria tentando abrir passagem. Ele precisou reagir para usufruir do seu direito de ser livre das opressões. A reação de Teophany pode ser compreendida menos como um gesto impulsivo e mais como um ato de reinscrição simbólica de si, no qual se busca recuperar e afirmar uma masculinidade própria, não normativa, mas igualmente legítima. Ao responder à agressão homofóbica, Teophany não nega sua condição de “viadinho”, tampouco tenta se ajustar aos parâmetros da masculinidade hegemônica; o que está em jogo é a recusa em ocupar o lugar estereotipado de fragilidade, passividade e subserviência historicamente atribuído ao feminino e projetado sobre corpos negros dissidentes.

Situação semelhante está relatada no trabalho de Eliana Peter Braz e Jarbas Santos Vieira (2015). Ela e ele trazem a genealogia cartográfica de um professor universitário gay e negro que, durante sua juventude, vivendo na periferia de uma cidade do sul do país também sofria, de forma recorrente, as violências por ser um negro gay afeminado. Ele era xingado de bichinha e ameaçado pelos colegas. Embora sua mãe tivesse ido à escola para contestar as agressões que ele vivenciava, a gestão escolar justificativa e consentia a violência por ele ser afeminado. Como tática de resistência, Ângelo reagiu a violência, revidando as agressões físicas feitas por um colega e, daquele dia em diante não foi mais violentado.

Ao não aceitarem as violências em que são submetidas, as bichas pretas tensionam os efeitos da homofobia internalizada, a qual exige do homem gay a negação de sua performance de masculinidade ou a caricaturização de sua feminilidade como estratégia de autoproteção. Teophany afirma que sua feminilidade não equivale à submissão, nem autoriza a violência. Sua reação rompe com a lógica da passividade imposta às subjetividades negras e gays e evidencia que, como aponta Lucas Veiga (2018, p. 90), “como bixas pretas, vivemos no exercício de driblar a exaustão e de não sucumbir à tristeza que este mundo branco-hétronormativo gera em nós”. Assim, o gesto de Teophany se configura como um ato político de sobrevivência, no qual resistir implica também disputar os sentidos possíveis da masculinidade negra e gay, recusando tanto o silenciamento quanto a acomodação a identidades impostas.

Ao construir sua “armadura simbólica”, forjada na necessidade de resistir à submersão, Teophany encarna a experiência descrita por Lucas Veiga (2018) como a da *bixa preta diaspórica*, que vive o exílio dentro da própria terra e luta para transformar o “não-lugar” em espaço de afirmação. A armadura não é sinal de frieza, mas de força — uma proteção psíquica e espiritual contra as múltiplas violências que tentam apagar sua humanidade. Assim, seu gesto de enfrentamento é também um gesto de reconstrução de si: uma forma de se manter vivo em um mundo que, constantemente, o empurra para a morte simbólica e social. É um grito que diz: “Eu existo, eu sinto, eu resisto”.

No caso de Lucas, a impossibilidade de reagir às violências que sofria esteve vinculada ao medo e à repressão sistemática de suas subjetividades. Sua trajetória evidencia como, desde a infância, interesses e expressões que desafiavam expectativas normativas de gênero eram alvo de olhares de reprovação e práticas de deslegitimação. Enquanto os homens negros de sua família eram encorajados a ocupar espaços socialmente valorizados — como o trabalho formal, a música ou o esporte —, ele seguiu um caminho diferente. Vindo de uma família de músicos, sua vocação pela dança parecia não ter origem explicável, como ele próprio diz: “*assim como a água nasce entre as pedras, assim nasce o meu desejo pela dança*”. Esse impulso, quase ancestral, o conduziu também à **capoeira**, expressão que, historicamente, foi marcada por preconceitos e marginalização.

Durante longo período, a capoeira foi socialmente construída como prática marginal, associada à malandragem, à vadiagem e à criminalidade. Tal estigmatização não resulta apenas de preconceitos culturais difusos, mas constitui herança direta das políticas de controle e repressão impostas aos corpos negros no Brasil pós-abolição. O Código Penal de 1890, ao criminalizar explicitamente a prática da capoeira, evidencia como o Estado operou no sentido de disciplinar, vigiar e punir manifestações corporais negras que escapavam à racionalidade colonial e à lógica da branquitude. Nesse sentido, Lélia Gonzalez (1988) analisa que o racismo brasileiro atua historicamente por meio da negação, da domesticação e da folclorização das expressões afro-brasileiras, classificando-as como “desvio” ou “folclore”, de modo a subordinar os corpos negros a um projeto civilizatório eurocêntrico.

Contra-pondo-se a essa lógica, Muniz Sodré compreende a capoeira não como simples prática corporal ou esporte, mas como uma epistemologia do corpo, uma

forma de conhecimento inscrita no movimento, no ritmo e na improvisação. Para Muniz Sodré (2002, p. 6), a capoeira afirma “um corpo orgulhoso de sua vitalidade” capaz de integrar luta e dança, ataque e esquiva, força e sensibilidade, rompendo com a dicotomia ocidental entre corpo e espírito. Trata-se, portanto, de um corpo que resiste à colonização não apenas no plano simbólico, mas na própria maneira de existir e se mover no mundo.

Essa herança histórica de repressão atravessa gerações e se atualiza nas relações familiares e escolares, como se observa na trajetória de Lucas. O impedimento paterno à prática da capoeira, motivado pelo medo da prisão, da violência policial e da discriminação, revela como o racismo estrutural produz mecanismos de autoproteção que, paradoxalmente, também operam como dispositivos de contenção e silenciamento dos desejos e das potências corporais. A não permissão do pai para que Lucas dançasse capoeira não vem de uma negação desta herança africana, mas do receio de como as violências advindas do racismo atingiriam seu filho.

Ainda assim, o corpo encontra brechas. Impedido de ocupar oficialmente a roda, Lucas passa a experimentar a capoeira de forma clandestina, praticando-a às margens do rio, espaço simbólico e concreto de liberdade, fluxo e reinvenção. Posteriormente, é na dança que ele amplia seus territórios de expressão, encontrando nos ritmos do forró, do hip hop, do swing baiano e do balé um campo fértil para elaborar sua corporeidade e sua subjetividade. Conforme aponta Muniz Sodré (2002), o corpo negro, marcado pela plasticidade e pela improvisação, é herdeiro de uma cultura em permanente movimento de autopreservação e continuidade, capaz de transformar repressão em criação.

Nessa relação com a dança, a principal referência de Lucas passa a ser **Edson Gomes Cardoso Santos**, mais conhecido como Jacaré. Edson é um dançarino preto, nascido em **Salvador, em 21 de julho de 1972**, que ganhou projeção nacional nos anos 1990 como integrante do grupo **É o Tchan**. Hoje, Edson vive no Canadá com a família, onde trabalha como empresário.

Assim, quando homens negros, como Jacaré, usam o corpo para dançar, eles tensionam as fronteiras impostas para a masculinidade negra e tornam visíveis outras formas de ser homem negro para além daquelas (im)postas pelo pensamento colonial. A leitura interseccional de Patrícia Hill Collins (2019) ajuda a perceber que a rejeição social desses corpos dançantes não é apenas uma questão de gênero ou

sexualidade, mas também de **raça**, uma vez que o corpo negro é constantemente vigiado, sexualizado e disciplinado dentro de estruturas racistas e patriarcais.

Jacaré, ao se destacar em um contexto marcado pelo racismo e pela homofobia estrutural, tornou-se alvo de múltiplas formas de discriminação. Seu corpo, ao mesmo tempo em que era exaltado como símbolo de sensualidade, ritmo e alegria, também era estigmatizado por estereótipos que atravessam as experiências dos homens negros na cultura popular. Essa contradição revela o modo como a sociedade constrói e controla o corpo negro masculino: desejado, mas também marginalizado. Tal condição evidencia o que Kimberlé Crenshaw (2002) define como interseccionalidade, ou seja, a sobreposição de diferentes sistemas de opressão — raça, gênero e sexualidade — que moldam as formas de ser e estar no mundo.

De forma semelhante, Lucas encontrou na dança um caminho para expressar-se e afirmar sua identidade. Embora tenha experimentado diferentes ritmos, foi no balé e na dança contemporânea que ele se sentiu verdadeiramente livre, capaz de explorar seu corpo sem as amarras impostas pela masculinidade hegemônica. No entanto, enfrentou o preconceito que associa a dança — especialmente o balé — à feminilidade, o que o colocava em constante confronto com as expectativas sociais sobre o que um homem negro deve ou não fazer. A ausência de referências masculinas negras nesse espaço tornava sua trajetória ainda mais desafiadora, mas também mais significativa. Para ele, dançar era um ato de resistência, uma forma de existir em plenitude, apesar de as normas tentarem silenciar corpos dissidentes.

Nesse contexto, homens negros que dançam, desafiam frontalmente as normas de gênero e sexualidade sustentadas pela cultura heteronormativa e patriarcal. A dança, historicamente associada ao feminino, à sensibilidade e à expressividade, quando encarnada por corpos masculinos negros, passa a ser lida como ameaça à virilidade hegemônica, produzindo estigmas e violências. Contudo, é justamente nesse gesto que reside sua potência política: ao dançar, esses corpos desobedecem, reexistem e afirmam outras possibilidades de ser homem, de ser negro e de habitar o mundo com inteireza.

A dança, nesse contexto, adquire um significado ambíguo: ao mesmo tempo em que representa um lugar de liberdade, de expressão e de resistência subjetiva para Lucas, constitui também um campo de disputas simbólicas, dentro do qual preconceitos e estigmatizações se intensificam. A experiência de esconder a capoeira,

o desejo pela dança, vivida por ele durante anos, materializa os efeitos da norma que regulam as masculinidades possíveis e aceitáveis. Conforme aponta Patrícia Hill Collins (2017), os sistemas de opressão não atuam de modo isolado, mas articulam-se na produção de desigualdades que estruturam as possibilidades de vida de determinados grupos sociais.

As vivências de Lucas podem ser compreendidas como um atravessamento múltiplo de sistemas de poder que se interligam — raça, gênero e sexualidade — e que não apenas se somam, mas se **multiplicam em seus efeitos de vulnerabilidade e exclusão**. O fato de ser um homem negro que dança e expressa afetos fora dos padrões heteronormativos o posiciona em um território de tensão, onde o corpo é constantemente lido como um desvio. Osmundo Pinho (2004) nos ajuda a perceber que essa posição não é natural, mas resultado de **estruturas históricas de racialização e masculinidade hegemônica** que determinam o que é ser “homem” e o que é ser “negro” na sociedade brasileira. Nesse sentido, a experiência de Lucas desestabiliza essas fronteiras e revela que o corpo negro dançante pode se tornar espaço de resistência e reinvenção identitária.

Mesmo tendo a paixão pela dança, desde a infância, Lucas se reprimiu, tentando moldar-se ao modelo tradicional de masculinidade que lhe foi imposto e buscando se adequar às expectativas sociais e familiares. Cresceu ouvindo que “homem não dança”, que a dança não era um espaço permitido para a masculinidade que esperavam dele. Entre o encantamento pelos movimentos e o peso das palavras que o cercavam, foi se moldando ao modelo tradicional que lhe impuseram. Em 2010, desejou ingressar no curso de Dança da UESB. Poderia ter sido um dos primeiros alunos da turma, mas desistiu diante das violências simbólicas e verbais que já antecipava e que, de fato, se repetiam: diziam que homens que dançam são gays, que ele seria ridicularizado, que envergonharia familiares e amigos.

Mais do que medo de “se tornar gay”, o que realmente o atravessava era o medo da rejeição, de não ser aceito, de ser constantemente alvo de chacota, de não ser considerado um “bom filho”, de frustrar as expectativas sociais que recaíam sobre ele. Assim, para evitar o julgamento e preservar dos ataques, Lucas afastou-se da dança, sufocando não apenas um sonho, mas uma parte significativa de si mesmo.

No entanto, essa tentativa de negação e de repressão não foi capaz de silenciá-lo. Mais tarde, já como professor, a dança voltou como uma maré insistente, trazendo consigo memórias e emoções adormecidas. A experiência de vida e a

maturidade permitiram que Lucas revisitasse suas escolhas e redescobrisse a paixão pela dança e pela capoeira. Essa redescoberta foi como uma libertação, permitindo que ele se reconectasse com sua verdadeira identidade e encontrasse um sentido de propósito e um significado em sua vida.

Rompendo barreiras em ensaios escolares e convites inesperados. Nesse fluxo, ressignificou a dança como água viva: terapia, resistência e liberdade. Mesmo diante das correntes contrárias da condenação moral e religiosa, aprendeu a não recuar. Como rio que encontra seu leito, reconheceu no movimento corporal não apenas uma arte, mas uma forma de existir, resistir e renascer frente ao racismo e à homofobia.

3.3. Assumir-se ou não como negro e gay?

Assumir-se como negro e gay foi um desafio para Lucas e Renato. No caso de Lucas, ao ser constantemente pressionado por discursos que associavam a dança à homossexualidade e a capoeira a práticas marginais e criminosas, ele foi profundamente afetado em sua autoestima e identidade. Essas associações negativas o levaram a internalizar a ideia de que havia algo de errado consigo mesmo, assimilando uma lógica patologizante que o rotulava como desviante da masculinidade hegemônica. Essa visão distorcida o fez questionar sua própria identidade e valor, refletindo a doença presente no imaginário social que estigmatiza e marginaliza aqueles que não se encaixam nos padrões tradicionais de gênero e sexualidade.

Lucas foi se convencendo que havia algo de errado, levando-o a se ver como o “garoto condenado”, pecador, por ser viado. Neste cenário, a entrada de Lucas em uma igreja evangélica, a convite de uma amiga, pode ser interpretada como uma tentativa de ressignificação de sua dor e como busca por um espaço de acolhimento.

Ao depositar sua esperança na promessa de cura e de libertação espiritual oferecida pela denominação cristã Assembleia de Deus, ele encontrou, simultaneamente, refúgio e contradição. Isso porque, se por um lado a instituição religiosa se apresentou como alternativa de amparo e possibilidade de reorganização existencial, por outro, reproduziu e reforçou normas heteronormativas e raciais excludentes, contribuindo para a manutenção de práticas de silenciamento e de

repressão identitária. Esse paradoxo revela como espaços sociais e religiosos, frequentemente vistos como territórios de proteção, também funcionam como aparelhos de controle que reiteram desigualdades históricas e estruturais.

A religião pareceu oferecer-lhe um caminho para lidar com os traumas e a dor. Durante dez anos, Lucas frequentou a igreja e noivou, pois tinha o desejo de construir uma família heterocentrada, acreditando que estaria livre da homossexualidade. O medo de assumir a própria sexualidade tem acompanhado a trajetória de muitos homens negros que, pressionados pelas normas sociais, acabam silenciando seus desejos e seus afetos. Ainda hoje, quantos homens precisam se casar e esconder quem realmente são apenas para se encaixarem no modelo de masculinidade hegemônica imposto pela sociedade?

Essa pergunta revela a contradição vivida por quem, em busca de aceitação social, sacrifica a própria autenticidade. O medo das “resenhas”, das piadas ofensivas e da discriminação faz com que muitos garotos negros homossexuais aprendam, desde cedo, a camuflar seus desejos e performances de gênero para se proteger. Como observa Lucas Veiga (2019, p. 83), é comum a esses jovens “negarem ou camuflarem a sexualidade para se proteger” como forma de sobrevivência em contextos atravessados pela homofobia e pelo racismo”, adotando gestos e discursos que garantam uma aparência de normalidade diante da violência cotidiana.

Embora funcione como um mecanismo de autoproteção, esse ocultamento constitui também uma forma de violência simbólica, pois obriga o sujeito a silenciar partes de si para ser socialmente aceito. Ao entender essa experiência base no pensamento de Patrícia Hill Collins (2019), vemos que os sistemas de opressão não operam isoladamente, mas de forma interseccionada, produzindo corpos permanentemente vigiados, regulados e hierarquizados com base em marcadores como raça, gênero e sexualidade. Nesse sentido, o silenciamento não é apenas individual, mas estrutural: ele emerge da exigência de conformidade a uma masculinidade negra normativa, heterossexual e viril, que nega legitimidade às performances dissidentes.

No caso de Lucas, diante da pressão moral e do desejo de aceitação, a igreja o incita:

[...] a negar a própria sexualidade, o próprio desejo, isso por medo de não ser aceito no grupo, numa tentativa de se manter sob o amor e proteção do núcleo comunitário e familiar. Esse sofrimento se manifesta de tal modo, chegando a se cogitar a morte como única solução possível para aquilo que se sente (Antônio Carvalho dos Santos Júnior; Elizeu Clementino de Souza, 2023, p. 63).

Contudo, ao se apaixonar por um rapaz de outro ministério, Lucas rompeu com essa tentativa de conformidade e decidiu deixar a igreja, num movimento de ressignificação de sua identidade. Mesmo assim, o medo de assumir a própria sexualidade o acompanhou por muito tempo. Ele entrou na igreja não para se esconder, mas para buscar uma suposta “cura” que o libertasse daquilo que diziam ser errado. Como observa Lucas Veiga (2019, p. 84), ao afirmar sua sexualidade, “muitas bichas pretas precisam lidar com a não aceitação da família ou de parte dela”, tornando o ato de se revelar uma das decisões mais delicadas e dolorosas que podem vivenciar.

Nesse contexto, a religião opera como uma estrutura disciplinadora dos corpos e dos desejos, definindo o que é “moral” e o que é “desviante”. Patrícia Hill Collins (2019) ajuda a compreender esse processo ao afirmar que as instituições, inclusive as religiosas, participam da manutenção de sistemas interseccionais de poder que regulam raça, gênero e sexualidade, impondo normas sobre quem pode ser reconhecido como sujeito legítimo. Contudo, para Lucas, compreender que “Deus é amor” foi o passo decisivo para que reconhecesse não existir nada nele que precisasse ser consertado — a verdadeira libertação não veio da negação, mas da aceitação de quem eu era ele e da consciência de que existir, como bicha preta e crente, é também uma forma de resistência.

Renato Russo também não reagia às afrontas que sofria, movido pelo medo da rejeição e pela dor de não ser aceito como é. Ele nos diz que essa dor se manifestava desde o momento em que ele começou a perceber que era diferente dos outros meninos — quando o olhar do outro o marcava como “estranho” e o fazia compreender, ainda que silenciosamente, que sua existência fugia às normas impostas pela heterossexualidade e pela branquitude. Ao se reconhecer como um homem negro e gay, Renato passou a carregar o peso de uma dupla marginalização, em que o corpo e o desejo se tornavam alvos de controle e de estigma.

Nesse gesto contido, ecoa o que Patrícia Hill Collins (2019) aponta ao tratar das experiências interseccionais: sujeitos negros e LGBTTIAPN+ enfrentam

sistemas múltiplos de dominação que tentam controlar seus corpos e suas vozes, e, ainda assim, resistem ao se manterem em pé, mesmo quando o mundo os quer calados. Tanto Lucas quanto Renato não tinham coragem de contar para ninguém da sua família sobre o que estavam passando, sentindo-se envergonhados e isolados pelos xingamentos que ouviam. Essa constatação evidencia como o medo é uma experiência estruturante na vida de muitos homens negros gays, uma vulnerabilidade imposta pela sociedade que os prepara para temer sua própria condição e silenciá-la diante do sofrimento psíquico, reforçando as normas de masculinidade hegemônica branca e heteronormativa que os oprime.

Diferente de Lucas e Renato, Teophany enfrentou os processos de violência desde garoto, assumindo-se como gay e não aceitando que o violentassem. Sua juventude foi marcada por desafios significativos. Ele enfrentou o racismo e a homofobia não apenas da sociedade em geral, mas também de pessoas próximas, incluindo colegas, amigos, irmãos da igreja e familiares. Eles e elas tinham vergonha de andar com Teophany devido às suas escolhas estéticas, que incluíam maquiagens, adereços e roupas consideradas femininas para os padrões da época.

Tanto em casa, quanto fora dela, os processos de violência pareciam conspirar para desafiar sua resistência. Ou seja, se fora de casa o rio era impetuoso, dentro dela, a correnteza também o puxava com força para o armário, como se as águas de duas marés contrárias se encontrassem, aumentando a turbulência e a pressão sobre ele. O lar, que poderia ser um refúgio de segurança, acolhimento e paz como uma corrente suave de água que envolve e protege, transformava-se em uma extensão das violências cotidianas, um espaço onde olhares de reprovação pesavam como gotas de chuva fria, palavras cortantes feriam como ondas que golpeiam a margem, e gestos de negação reforçavam a sensação de não pertencimento, como correntes contrárias que afastam do porto seguro. Teophany não se silencia diante da sua família:

Assumir minha orientação sexual foi um marco decisivo na minha vida. Realmente demonstrei que não tinha medo. Quando me assumi gay, chutei logo o pau da barraca. Falei abertamente com a minha família. Meu pai, tomado pelo preconceito, ameaçou me matar. Foi um momento de muita atribulação. Ele queria me expulsar de casa: precisei enfrentá-lo com firmeza e dor. Coloquei o dedo na cara dele e disse com toda clareza: “Você vai ter que me aceitar, porque eu não pedi para nascer assim, muito menos pedi para vir a este mundo. Não tenho culpa. Agora, se alguém tem que sair de casa, é o senhor, porque eu não vou sair” (Trecho retirado da entrevista realizada com Teophany em 15 de julho de 2025).

Esta fala de Teophany é um grito de existência e resistência. Um adolescente que, ao assumir sua orientação sexual, não apenas se posiciona diante do mundo, mas desafia frontalmente as estruturas familiares e sociais que historicamente silenciam, violentam e expulsam corpos dissidentes.

Enfrentar o próprio pai — figura que representa o poder, a autoridade e, muitas vezes, o espelho da masculinidade normativa — exige mais do que coragem: exige uma profunda consciência de si, uma coragem que nasce da dor acumulada e da urgência de existir plenamente. Hoje, décadas depois, Teophany nos diz que as feridas se cicatrizaram e a relação dele com seu pai é outra.

Meu pai é, atualmente, a única pessoa que tem a chave da minha casa. Quando viajo, é ele quem molha minhas plantas, cuida do pet e zela por mim. Isso, para mim, é símbolo de transformação, de reconciliação e também de vitória (Trecho retirado da entrevista realizada com Teophany em 15 de julho de 2025).

Teophany performa identidades que desestabilizam normas impostas pela matriz heteronormativa (Judith Butler, 2018). Essa tensão evidencia a dificuldade que a sociedade tem de reconhecer esses corpos como potência educativa, pois, como apontam Ari Lima e Filipe de Almeida Cerqueira (2007, p. 2), “o homossexual negro é estigmatizado pela representação da raça inferior, assim como pela sexualidade contra-hegemônica”.

Teophany também nos narra que foi criado dentro da tradição católica e, desde muito jovem, alimentava o desejo de se tornar padre. Movido pela fé, passou dez anos na Igreja e chegou a cursar quatro anos de teologia. Seu projeto de vida era seguir a vocação religiosa: “*Eu iria ser padre*”, relata. No entanto, quando chegou o momento de viajar para o seminário, decidiu abandonar tudo: “*Na semana de viajar, resolvi jogar tudo para o alto e me assumir gay.*” Esta decisão não surgiu de um simples impulso, mas de um processo profundo de autopercepção e de sofrimento diante das marcas de exclusão que atravessavam seu corpo e sua experiência.

Ele contou que a formação para o sacerdócio — espaço que deveria acolher — foi, paradoxalmente, onde mais sentiu os efeitos da rejeição e da desigualdade: “*Na Igreja Católica foi onde eu mais sofri represálias: por ter um corpo diferente, por ser um homem negro.*” Ele recorda que tinha um colega com quem partilhava sonhos e rotinas de estudo. Ambos desejavam ingressar no seminário, mas apenas o amigo

conseguiu seguir adiante: *“Ele foi primeiro do que eu por questões sociais — a família dele tinha condições, e a minha não — e também porque ele era branco e eu, negro.”* Essa lembrança o levou a questionar as fronteiras invisíveis que separam quem pode ou não ocupar determinados lugares de prestígio religioso e social.

Como explica Frantz Fanon (2008), a experiência de ser negro em uma sociedade racista produz uma consciência dolorosa da própria cor — um “peso da pele” — que redefine o modo como o sujeito é percebido e como ele se percebe. A narrativa de Teophany também revela as tensões entre fé, corpo e identidade. A Igreja, embora se apresente como um espaço de espiritualidade e acolhimento, revela-se também como um campo de poder, no qual determinados corpos são legitimados enquanto outros são silenciados. O corpo negro de Teophany, marcado por uma estética e expressividade consideradas “não adequadas” aos padrões clericais, tornou-se alvo de olhares que julgavam e disciplinavam.

Nesse contexto, o corpo de Teophany não apenas é lido como diferente, mas transformado em signo de transgressão, de algo que ameaça a ordem simbólica da Igreja. Assim, o que deveria ser espaço de fé converte-se em cenário de disputa e resistência, onde o corpo negro e dissidente de Teophany afirma sua presença como gesto político e espiritual de sobrevivência. Ele compreendeu que:

Na Igreja Católica, há muitas pessoas com corpos dissidentes, mas está tudo muito cheio de protocolos, regras e tabus. Essa coisa toda de que é do diabo, que é uma pomba-gira, que vai pro inferno... É como se Deus não amasse as pessoas assim. Hoje, a gente já desmistificou tudo isso e vê a realidade como ela é. A gente sabe da realidade (Trecho retirado da entrevista realizada com Teophany em 15 de julho de 2025).

A exclusão que vivenciou reflete, portanto, a reprodução de hierarquias raciais e morais que valorizam os corpos brancos como representantes da pureza e da virtude espiritual. A fé de Teophany não foi abalada apenas por uma escolha pessoal, mas pela experiência concreta de perceber que até o espaço do sagrado pode ser um lugar de racismo e exclusão. Em suas palavras e gestos, contudo, permanece a força de quem reconstrói o próprio caminho. A trajetória de Teophany mostra que sua espiritualidade não se perdeu — apenas se transformou.

Ele não abandonou a fé, mas reconstruiu seu modo de crer, reconhecendo que a busca pelo divino também passa por um processo de autoconhecimento, de resistência e de reconstrução do próprio corpo como território sagrado. Essa jornada

de autodescoberta o levou a uma afirmação orgulhosa de sua identidade: "*Sou negro, gay e candomblecista!*" Esta declaração reitera sua força e resiliência em face das adversidades.

Teophany se fortaleceu como negro e gay afeminado quando encontrou apoio e acolhimento na amizade de Ninon, uma travesti, cabeleireira, que veio para Maracás-BA e montou um salão de beleza profissional nos anos 1980-1990, tornando-se referência no ramo de estética na cidade. Ela também era professora de moda e fazia vários desfiles na cidade.

Ela foi uma presença fundamental na trajetória de Teophany. Foi um dos legados mais marcantes que ele carrega consigo, deixando uma forte impressão em sua vida. Ninon o fez compreender que desfilas não é apenas uma questão de estética, mas um ato de afirmação e existência em um mundo que tenta silenciar corpos dissidentes. Por meio dessa relação, ele descobriu na expressão corporal uma linguagem de liberdade e entendeu a importância de ocupar espaços com orgulho, autenticidade e amor-próprio.

Por ser travesti, Ninon era vista por muitos como "estranha", mas foi uma verdadeira escola de vida para Teophany: com ela, aprendeu muito mais do que técnicas de passarela e postura, aprendeu sobre coragem, resiliência e autoestima. Ela não deixava ninguém agredi-la, reagindo a toda a forma de discriminação. "Seja forte. Se cair, levante-se, não abaixe a cabeça!", dizia ela, transformando cada ensinamento em um gesto de resistência,

Embora reconheçamos a relevância de se fortalecer e não abaixar a cabeça, é importante entender que algumas pessoas não são fortes o tempo todo. Reconhecer a vulnerabilidade não é um sinal de fraqueza, mas um ato de coragem que humaniza a luta e expõe o custo emocional imposto a quem vive sob ataque constante. É um lembrete cruel de que nem todos/as dispõem das mesmas redes de apoio, nem todos/as encontram uma Ninon em seus caminhos. Há quem caminhe sozinho(a), há quem nade sozinho(a), carregando feridas abertas, tentando sobreviver em um mundo que cobra resistência sem oferecer cuidado. A vulnerabilidade, então, se torna uma correnteza que flui de forma desigual, afogando alguns(algumas) enquanto outros(as) encontram uma praia segura.

A situação em questão evidencia um abismo estrutural entre aqueles(as) que dispõem de redes de apoio afetivo "verdadeiros salva-vidas" e aqueles(as) que nadam incansavelmente em meio a águas turbulentas, sem margens seguras onde possam

ancorar suas dores. Enquanto alguns(algumas) conseguem flutuar, amparados(as) por vínculos protetivos, outros(as) são lançados(as) em correntes intensas, obrigados(as) a aprender a nadar sozinhos(as) para não sucumbir.

Nesse sentido, bell hooks (2022, p. 32) afirma que “homens negros muitas vezes vivem em uma prisão mental, incapazes de encontrar uma saída”, apontando para os efeitos do racismo estrutural e das normas hegemônicas de masculinidade na constituição subjetiva desses sujeitos. Tal aprisionamento opera como uma represa simbólica, que contém, reprime e silencia afetos, dores e fragilidades, impedindo que esses homens expressem suas vulnerabilidades sem que isso seja interpretado como fracasso ou desvio. A água represada, quando não encontra vias de escoamento, acumula-se até o ponto de transbordamento, produzindo sofrimento psíquico e isolamento emocional.

Para homens negros gays, não é fácil demonstrar fragilidade. A dissidência sexual intensifica as violências e amplia as exigências de autossustentação emocional. Mostrar-se frágil, admitir o cansaço ou solicitar ajuda implica desafiar expectativas sociais que demandam força constante desses corpos, como se estivessem condenados a nadar indefinidamente contra a correnteza. Assim, a exposição da dor não é apenas difícil, mas arriscada, pois pode resultar em novos processos de estigmatização, deslegitimação e abandono. É nesse cenário que a “saída” encontrada por Danilo, nosso amigo, cuja história trouxe no início desta pesquisa, se manifesta por meio da escrita pública, funcionando como uma fissura na barragem do silêncio.

Ao recorrer às redes sociais, seu gesto pode ser compreendido como uma tentativa de fazer a água represada escoar, transformando a dor individual em narrativa compartilhada. Mais do que um desabafo isolado, sua publicação interpela o coletivo e questiona a ausência de portos seguros para homens negros gays em sofrimento: quem está disposto a ouvir quando esses sujeitos decidem falar? Quem oferece sustentação quando a força exigida historicamente já não é suficiente para mantê-los à tona? Em outra publicação no Facebook, Danilo escreveu:

Odeio me olhar no espelho e perceber que sou o culpado por tudo aquilo que eu sou... Para aqueles que têm amigos com ansiedade e depressão, mandem mensagens, fiquem do lado, não é fácil conviver com tudo isso sozinho e lembre-se da quantidade de pessoas que pregam a paz em redes sociais, mas pessoalmente trata as outras pessoas com arrogância e ignorância (Danilo Dias, 20 de abril de 2020).

Por ser um homem negro gay, assumir as próprias fraquezas não é fácil. Danilo admitiu nos seus últimos momentos de vida. Isso revela um processo profundo de internalização da culpa, no qual o sofrimento psíquico não é percebido como resultado de violências estruturais, mas como falha individual. O espelho, nesse contexto, funciona como dispositivo simbólico de julgamento, refletindo não apenas a imagem corporal, mas o peso de uma sociedade que responsabiliza homens negros gays por existirem fora das normas raciais, sexuais e de gênero hegemônicas. Ao mesmo tempo, ao afirmar que “não é fácil conviver com tudo isso sozinho” e convocar o cuidado coletivo, Danilo rompe com o silêncio imposto a esses sujeitos, talvez seja preciso repensar o que entendemos por força: não como invulnerabilidade, mas como a possibilidade de existir com dignidade, mesmo quando não se consegue resistir.

Danilo não suportou. Não conseguiu ser forte o tempo inteiro e isso não o torna menor, apenas humano. Sua história ecoa a de tantos outros Danilos que permanecem no anonimato, soterrados por estatísticas, silêncios e ausências de nome. Quantas histórias de opressão ainda não conhecemos? Quantas seguem acontecendo agora, enquanto este rio de violências continua a desaguar, dia após dia? Danilo tirou a própria vida após não suportar o peso contínuo das violências e opressões que atravessaram sua existência enquanto homem negro e gay. Sua morte não pode ser compreendida como um ato isolado ou resultado de fragilidade individual, mas como expressão extrema de um sistema que insiste em negar humanidade a corpos negros dissidentes, submetendo-os a processos reiterados de silenciamento, culpabilização e exaustão emocional.

As violências que o atingiram não foram apenas episódicas; foram estruturais, cotidianas e cumulativas, produzindo um desgaste profundo que tornou a vida, em determinados momentos, insustentável. Ainda assim, Danilo é resistência. É resistência porque, mesmo imerso em contextos hostis, ousou nomear sua dor, expor suas fragilidades e interpelar o mundo sobre a solidão imposta a homens negros gays. Sua escrita, suas falas e seus pedidos de cuidado configuram gestos políticos que desafiaram a lógica que naturaliza o sofrimento desses sujeitos como destino inevitável. Ao falar, Danilo rompeu com o pacto do silêncio e denunciou um modelo social que exige força permanente, mas se recusa a oferecer acolhimento.

Danilo também é água. Como a água, foi moldado pelos ambientes que o cercaram, absorvendo impactos, pressões e violências. Tentou fluir, adaptar-se, encontrar brechas para existir, mesmo quando as margens eram estreitas e as

correntezas violentas. Contudo, quando a água é represada em excesso, quando não encontra espaço para escoar, ela transborda ou se torna estagnada, adoecida. A história de Danilo revela justamente os efeitos de um mundo que impede o fluxo, que bloqueia as possibilidades de descanso, cuidado e reinvenção.

Por isso, Danilo somos nós. Sua trajetória não é exceção, mas espelho de experiências compartilhadas por muitos homens negros gays que seguem lutando para permanecer à tona em meio a águas turbulentas. Nomeá-lo como resistência não é romantizar sua morte, mas afirmar que sua vida e sua dor denunciam um sistema que precisa ser urgentemente transformado. Lembrar Danilo é, portanto, um compromisso ético e político com a construção de outras margens possíveis, onde viver não seja um ato de coragem solitária, mas um direito plenamente garantido, para que outras histórias não tenham o mesmo desfecho e para que o rio da violência, ainda que lentamente, possa começar a secar.

3.4. Vida acadêmica: entre fortalecimento identitário e produção de violências

Ainda nas narrativas dos docentes negros e gays, uma questão que também nos chamou a atenção foi o quanto a entrada na universidade potencializou outras ressignificações em relação à identidade étnico-racial e à sexualidade dos professores da pesquisa.

Em seus estudos, Ari Lima e Filipe de Almeida Cerqueira (2007, p. 11) apresentam a narrativa de Caio, cuja experiência universitária foi fundamental para que ele se afirmasse “como negro perante os seus colegas de trabalho e diante da família de sua mãe”. A análise dos autores nos convida a refletir sobre como a universidade se configura como um espaço de encontrar possibilidades de ressignificação identitária.

Assim, durante o período universitário, o professor Lucas vivenciou um processo semelhante de autoconhecimento como homem negro. Na universidade, os debates acadêmicos sobre as políticas de ações afirmativas e sobre a Lei 10639/2003 (Brasil, 2003) que inclui no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira” permitiram com que Lucas compreendesse a relevância de sua identidade e a importância de se autorreconhecer como um homem negro.

No entanto, esse avanço não eliminou a presença do racismo institucional, pois a universidade também se revelou como um território hostil, marcado por discursos discriminatórios, como os dirigidos aos cotistas — “filho de uma puta”, “entraram pela janela”, “estão tirando a vaga de quem estuda” “não somos iguais, negro burro”. Nesse contexto, Lucas enfrentou o racismo e conseguiu falar orgulhosamente sobre ser negro de uma família interracial e periférica.

Apesar do aumento do número de pessoas negras nas universidades, esses espaços continuam marcados por práticas que reafirmam desigualdades raciais. Foi nesse cenário que Lucas relatou ter escutado agressões verbais dirigidas aos(as) estudantes que ingressaram por ação afirmativa — comentários que os(as) acusavam de ocupar vagas “indevidamente”, além de insultos abertamente racistas. Essas falas, muitas vezes tratadas como brincadeiras ou opiniões isoladas, funcionam como mecanismos de exclusão, reafirmando a ideia de que a presença de pessoas negras no ensino superior ainda é vista como algo suspeito ou ilegítimo.

Os ataques vivenciados por Lucas não eram episódios isolados, mas expressões de uma lógica histórica que tenta limitar o avanço de sujeitos negros em espaços de prestígio. A situação vivida por ele dialoga com a reflexão de bell hooks (1995), ao mostrar como preconceitos racializados e sexistas operam continuamente para colocar em dúvida a capacidade intelectual de grupos marginalizados. Sua experiência evidencia que, mesmo quando políticas públicas abrem portas, estruturas simbólicas continuam a operar para cercear o reconhecimento pleno desses estudantes.

Embora na universidade, Lucas tenha fortalecido sua identidade negra, decidiu ainda não expor sua sexualidade como forma de se proteger, permanecendo no armário e ajustando-se às expectativas para o modelo estereotipado da masculinidade negra, ou seja, reforçando a virilidade e uma possível heterossexualidade.

Para ele, a tentativa de suspender a identidade e o desejo homossexual era um peso insuportável, uma batalha interna constante que ameaçava consumir sua essência. A máscara da heterossexualidade, embora protetora, era também uma prisão, um lembrete constante de que sua verdadeira identidade era um segredo perigoso a ser escondido. De alguma forma, percebemos como para os homens negros, as pressões sociais e raciais silenciam identidades, sobretudo quando diferentes marcadores — como raça e sexualidade — se entrecruzam e ampliam a vulnerabilidade e, por conseguinte, os processos de violência.

Essa necessidade de se esconder reflete a ideia de "segunda diáspora" proposta por Lucas Veiga (2019, p. 83), por meio da qual indivíduos são forçados a sacrificar parte de si mesmos para se adequar às expectativas da sociedade. No caso de Lucas, isso significou manter sua sexualidade em segredo e se adaptar a um modelo heteronormativo e, como dito por Judith Butler (2024), ele também foi produzindo sua performance de gênero, construindo uma identidade mais viril e masculinizada a fim de diminuir os riscos de rejeição ou violência.

Renato Russo relata que o caminho até a universidade foi marcado por obstáculos estruturais que extrapolavam as dificuldades individuais. Oriundo de uma família de classe popular, precisou inserir-se precocemente no mercado de trabalho para auxiliar na renda doméstica, o que tornava os estudos um esforço permanente e penoso. Nesse cenário, o ingresso no ensino superior surgia como uma meta quase inatingível, dada a ausência de universidade pública em sua cidade e a impossibilidade material de se manter em outro município sem o suporte financeiro da família. Assim, o ensino superior não figurava como projeto naturalizado, mas como horizonte distante, reservado a poucos e dificilmente acessível a sujeitos como ele.

Ele recorda que, no núcleo familiar e entre os amigos, a prioridade sempre esteve centrada na garantia da sobrevivência imediata. “Meus irmãos trabalhavam e não estudavam”, relembra Renato, evidenciando como a lógica da subsistência se sobrepunha ao investimento em trajetórias escolares longas. Ainda que também precisasse trabalhar, sustentava a convicção no poder transformador da educação, dedicando-se a ela mesmo sem incentivos concretos.

Como assinalam Henrique Restier e Rolf Malungo de Souza (2019), a experiência de homens negros na sociedade brasileira é historicamente perpassada por mecanismos de contenção que vinculam suas existências ao trabalho precoce e à manutenção da vida material, relegando o acesso ao conhecimento acadêmico a um lugar de exceção. O percurso de Renato, portanto, tensiona estruturas que, desde sempre, limitaram a presença de corpos negros no espaço universitário, espaço este marcado pela seletividade social e racial.

Foi nesse contexto adverso que Renato, pela via da persistência, converteu aquilo que parecia inalcançável em conquista efetiva. A universidade, antes concebida como espaço alheio, transformou-se em território de afirmação e reconhecimento, permitindo-lhe assumir-se como homem negro e gay. A leitura de Judith Butler (2018) é elucidativa nesse ponto, ao enfatizar que gênero e sexualidade não são dados

naturais ou identidades fixas, mas processos performativos, reiterados e negociados em contextos sociais específicos. Nesse sentido, a vivência universitária de Renato não apenas lhe possibilitou formação acadêmica, mas também a afirmação de uma existência dissidente em um espaço que, simultaneamente, produz exclusões e abre fissuras para novas formas de pertencimento.

No entanto, essa assunção pública de identidade não se estendeu integralmente ao espaço familiar, onde preferiu silenciar sua sexualidade. Não por vergonha, mas porque o tema jamais fora objeto de interrogação ou diálogo. Tal silêncio estratégico, em contraste com a afirmação plena de si no espaço acadêmico, revela uma negociação constante de fronteiras identitárias: de um lado, a subversão de normas sociais na universidade; de outro, a contenção no âmbito familiar como forma de evitar tensionamentos. Essa dinâmica evidencia, mais uma vez, a complexidade das identidades interseccionais no Brasil contemporâneo, nas quais raça, gênero e sexualidade se entrecruzam, gerando modos de resistência que transitam entre visibilidade e silêncio, entre confronto e adaptação.

A trajetória de Renato mostra como ele escapou do destino limitado ao trabalho de nível médio, apoiado pelo incentivo materno diante da resistência paterna. Na universidade, esse esforço se converteu não apenas em conquista acadêmica, mas também em espaço de autoaceitação, onde pôde assumir-se como homem negro e gay. Sem se importar com julgamentos externos, construiu sua identidade entre a resistência e o pertencimento e não deixou se levar pelo que o pai dizia:

Ele [pai de Renato Russo] achava que eu estava começando a trabalhar tarde, que deveria ter começado mais cedo. Ele tinha essa visão de que o trabalho daria um futuro, e não os estudos. Mesmo assim, minha mãe sempre se esforçou, quando percebeu que eu tinha aptidão para os estudos. Ela fez o impossível para que eu continuasse na escola. Por exemplo, eu trabalhava pela manhã, ia para a escola à tarde e voltava a trabalhar com meu pai à noite. Mesmo assim, minha mãe me estimulou e me deu a força necessária para que eu continuasse os estudos. Na minha casa, as pessoas realmente achavam que o estudo terminava no ensino médio. Geralmente, as pessoas concluíam o ensino médio porque tinham que trabalhar para sustentar a família (Trecho da entrevista narrativa realizada com o professor Renato Russo em 18 de julho de 2025).

A maioria dos amigos de Renato trabalhava para o tráfico ou no comércio, mas ele queria outro caminho. Desde mais jovem, desejava ingressar na universidade e, mesmo trabalhando desde os doze anos, foi conciliando estudos e trabalho. E, ao chegar à universidade, conseguiu se libertar de muitas amarras e aprisionamentos.

E foi só na universidade que eu entendi que a educação tem um papel fundamental em transformar e abrir portas. Ela nos permite desenvolver a consciência de quem somos e de quem desejamos ser. Muitas vezes, somos influenciados pela família, sociedade e igreja, e pensamos que não temos liberdade para ser quem realmente somos. No entanto, a educação pode ser um divisor de águas, permitindo que as pessoas descubram sua verdadeira identidade e tenham a liberdade de expressá-la (Trecho da entrevista narrativa realizada com o professor Renato Russo em 18 de julho de 2025).

Percebemos como a universidade se constituiu como um espaço de resistência e de fortalecimento identitário, especialmente no que tange às sexualidades dissidentes. Antes de estar na universidade, Renato Russo não conseguia vivenciar sua sexualidade por conta dos processos discriminatórios que, insistentemente, entendiam a homossexualidade como doença e pecado. Ele ressalta o quanto a vivência no ensino superior foi um divisor de águas.

Em sua pesquisa, Beatriz Rodrigues Lino dos Santos (2018) também traz o relato de um professor participante de um curso de formação sobre gênero e diversidade sexual, que narra o quanto a vivência na graduação o possibilitou se autoconhecer e se afirmar enquanto gay. Inclusive, sua mãe dizia que ele estava com a cabeça toda mudada após ter vivenciado a universidade, já que para ela, a universidade se constituía como espaço transgressor e subversivo.

Renato nos narra que:

Quando eu saí da faculdade, eu falei assim: Não! As pessoas têm de me conhecer do jeito que eu sou e me aceitar da forma que eu sou. Então, quando eu chegar no meu ambiente de trabalho, eu vou falar pra elas que eu sou gay, mas eu quero primeiro que elas me conheçam como Renato profissional. Porque muitas vezes, as pessoas atribuem. Assim, por exemplo, Lucas. Ah, é o professor gay. Eu não queria ser conhecido pela minha orientação sexual. Um hétero não é reconhecido pela sua orientação sexual, então porque o gay tem de ser reconhecido? Então, eu queria que as pessoas me conhecessem como Renato e, a partir do momento que me conhecessem como Renato, me conhecendo mais intimamente. Tanto meus colegas como meus alunos. Sempre pensei isso (Trecho da entrevista narrativa realizada com o professor Renato Russo em 18 de julho de 2025).

Ao vivenciar a universidade e ter acesso aos debates e às ações relacionados às questões das diferenças, incluindo, diversidade sexual, Renato se encorajou para assumir a sexualidade e a reivindicar o direito de que as pessoas o reconheçam enquanto um docente negro e gay. Embora entendamos que ele desejava que as pessoas o conhecessem, independentemente da sua identidade sexual, nem sempre é possível fazer essa separação. Da mesma forma que carregamos nossa identidade

de gênero e étnico-racial, a nossa sexualidade nem sempre fica omitida, especialmente quando se é um gay afeminado. Em geral, quando se é um homem masculino e uma mulher feminina, a sexualidade não é posta em xeque, mas, contrariamente, há uma insistência em querer saber se o professor é gay ou se a professora é lésbica.

Embora reconheçamos o papel da educação superior na construção e fortalecimento das identidades dissidentes, as instituições de ensino superior nem sempre estão livres de praticarem as violências de gênero, sexualidade e raça/etnia. No trabalho de Antônio Carvalho dos Santos Júnior e Elizeu Clementino de Souza (2023), por exemplo, ao mencionar a trajetória universitária do professor nomeado de Pérola Preta, percebeu-se que ele vivenciou situações de homofobia por parte de docentes e de colegas, sem contar a homofobia institucional.

Da mesma forma que Renato, Teophany ainda recorda o desafio para conseguir adentrar a universidade.

Minha história de vida é marcada pela resistência. Venho de uma família simples. Somos oito irmãos e, entre todos, fui o único a ingressar no ensino superior. Meus irmãos, em sua maioria, não conseguiram concluir os estudos e seguiram caminhos no trabalho informal, como lavradores e ajudantes em supermercados (Trecho retirado da entrevista narrativa realizada com Teophany, em 15 de julho de 2025).

Desde a educação básica, a trajetória escolar de Teophany é marcada pelas dificuldades impostas pela condição de ser de uma família negra e de classe popular, não podendo, na maioria das vezes, nem comprar o material escolar. Mas, ele persistiu e, além de ter concluído o magistério de nível médio, posteriormente, adentrou o ensino superior.

A experiência universitária de Teophany também foi atravessada por barreiras tanto dentro quanto fora da sala de aula. Entre seus colegas da turma da graduação, a presença de um corpo negro e dissidente incomodava, sobretudo em um espaço majoritariamente branco e de classe média alta. Ele relata que muitas colegas não suportavam sua presença, por ser uma bicha preta afeminada e faziam questão de marcar isso com palavras e gestos, revelando o quanto o ambiente acadêmico também pode ser excludente.

Quando cursou Licenciatura em Ciências Biológicas na UESB, Teophany fortaleceu o processo de resistência ao racismo e à homofobia ao encontrar

professores assumidamente gays que se tornaram referência para ele, quais sejam, Marcos Salviano Bispo Queiroz e Marcos Lopes de Souza.

O primeiro é negro, gay afeminado, baiano, candomblecista e docente da UESB desde 2004, com trajetória dedicada aos estudos de Letras, Língua Portuguesa e Africanidades. Sua postura ética, o olhar sensível e o compromisso com a valorização das identidades fizeram dele uma referência inspiradora para Teophany, fortalecendo-a em seu processo de autoconhecimento e afirmação profissional e pessoal. O segundo é branco, gay afeminado, paulista, umbandista e docente da UESB desde 2005, com pesquisas voltadas ao ensino de Ciências e Biologia e à diversidade de gênero, sexualidade e formação docente. Sua sensibilidade e carisma deixaram marcas profundas no percurso de Teophany, que percebeu o quanto é possível assumir suas identidades e enfrentar as violências, mesmo sabendo do quão árdua é a nossa luta.

O contato com esses dois professores contribuiu para fortalecer a autoestima de Teophany, que passou a ter mais amor-próprio e segurança em ser o que ele desejava, sem tantas amarras.

3.5. As narrativas de racismo e homofobia nas vivências da docência

Renato narra que ao assumir a docência, o racismo continuou operando. Ele relatou que, na escola estadual em que se efetivou, de modo geral, o racismo se expressa menos do que na escola particular em que ele também atua:

Embora tenha trabalhado em diferentes escolas, percebi que o racismo é mais enraizado em algumas instituições do que em outras. Em uma escola particular onde trabalhei, o racismo era nitidamente mais presente. Não quero dizer que as escolas públicas sejam imunes ao racismo, pois, infelizmente, ele existe em todos os ambientes. No entanto, foi nessa escola particular que eu vivenciei mais situações de racismo. No primeiro dia em que eu cheguei na escola, eu passei por uma situação muito desconfortável. Eu estava com os alunos no pátio e aí chegou uma mãe. Ela viu que eu estava com os alunos dentro da escola. Não estava no portão. Quando ela me olhou, ela comentou com uma outra colega: "Ele é o porteiro?". De início, poderia ser uma pergunta boba porque poderia ser porteiro, secretário, só que depois houve outros comentários a meu respeito. Ela era mãe de um aluno meu e eu comecei a perceber que essas falas dela não eram isoladas. Ah, porque ela errou, ela poderia ter falado outro nome. Não! Ela queria dizer porteiro mesmo porque perpassava pela visão preconceituosa que ela tinha. Já vou explicar o porquê. Aí minha colega me falou. Fulana de tal te confundiu com o porteiro. Poderia ser porteiro. O cerne da questão não está na profissão que ela me atribuiu. Mas, por que eu não poderia ser o professor? Aí, em outro momento, o filho dela fez um comentário dizendo que tinha um professor de Matemática

"diferente". E aí ela começou a perguntar às pessoas sobre mim. Quem era eu? Eu acho super válido você conhecer o professor do seu filho, só que aí ela fazia alguns comentários assim: Ele é bom? Mas, ele veio da Rua Nova? Rua Nova é um bairro em Jaguaquara-BA lotado assim, na sua maior parte, de pessoas negras e pobres. E aí ela falava assim: Mas ele veio da Rua Nova, será que ele é bom mesmo? Outro comentário que ela fez: Ah, mas ele não tem cara de professor! Ele não tem cara de professor bom! Aí eu fui juntando todas essas falas dela. Aí, fui percebendo. Não! Tem alguma coisa errada: por que eu não tenho cara de professor? Por que ela sempre pergunta se eu sou bom? Por que ela perguntou sobre o bairro que eu nasci e depois ela perguntou se eu era bom mesmo, já que eu vim daquele bairro? Como assim, ele é bom? Como assim, ele é oriundo de escola pública e, hoje, ele está em escola particular? Então, eu percebi que realmente ela estava, na verdade, sendo racista. Não de forma direta, mas indiretamente, ela estava sendo racista (Trecho da entrevista narrativa realizada com o professor Renato Russo em 18 de julho de 2025).

Da mesma forma que o professor Renato Russo, Lucas também vivenciou situações de racismo quando atuava como professor em uma instituição privada do município de Maracás-BA. Ele relatou ter sido diversas vezes confundido como funcionário dos serviços gerais ou da portaria. Essa situação ocorria frequentemente, e algo que lhe chamou a atenção era que, embora todos os funcionários da escola usassem fardas de identificação e ele, por ser docente, não as utilizasse, ainda assim, era visto como alguém que não pertencia à instituição, evidenciando que a confusão não estava relacionada à vestimenta, mas por ser negro.

Em nenhum momento o professor Lucas era associado à figura de um pai, cliente ou, muito menos, à posição de professor. O que se ativa, nesses momentos, são expectativas sociais forjadas historicamente, que vinculam pessoas negras a postos considerados inferiores e distantes dos lugares de autoridade, liderança e de maior escolarização. Por ser o único docente preto da instituição, as pessoas ficavam surpresas. Assim, ele lembra quando chegou a primeira reunião com as famílias dos(as) alunos(as). Todos(as) queriam conhecer o novo professor de educação física da escola. No primeiro momento, ele ficou muito feliz, mas depois percebeu que tinha se tornado uma “atração exótica”, já que as pessoas não queriam conhecer os professores brancos.

Percebemos que Renato e Lucas, por serem homens negros, muitas vezes, não são vistos como docentes pelas famílias dos(as) estudantes de suas escolas. O racismo reitera o estereótipo de que o negro sempre ocupa espaços subalternizados. Eles poderiam ser o porteiro da escola, o vigilante ou o funcionário dos serviços gerais, mas jamais o docente e menos ainda o diretor ou proprietário da escola. Como nos trazem Henrique Restier e Rolf Malungo de Souza (2019), o homem negro é,

frequentemente, colocado em posição subalterna e invisibilizado por todos os tipos de estereótipos que lhe são atribuídos.

Lucas Veiga (2019, p. 78) observa que “quanto mais uma pessoa se distancia do padrão, mais violências ela sofre, e é justamente o padrão que gera e perpetua essa violência”, indicando que esses enquadramentos não são acidentais, mas estruturais. No caso de Renato e Lucas, tais interpretações recaem sobre os marcadores que os afastam do ideal dominante de corpo docente, permitindo que o racismo se manifeste de maneira corriqueira e, algumas vezes, silenciosa. Como efeito, a presença deles na escola é constantemente interrogada, a autoridade é tensionada e a função docente é posta em dúvida, mesmo quando a atuação profissional deles é inequívoca.

Esses episódios também revelam o que Frantz Fanon (2008) e bell hooks (2022) descrevem sobre o homem negro, ou seja, o quanto o racismo produziu o negro como aquele que é destituído de intelectualidade e propenso às atividades que exigem mais as habilidades manuais e a força física. E é por isso que a mãe do estudante de Renato diz: *“Ah, mas ele não tem cara de professor! Ele não tem cara de professor bom!”*. No caso de Renato, além de ser um homem negro e gay, por morar em um bairro periférico, o racismo se intensificou, de forma que o próprio aluno mencionou para a mãe que Renato era um professor “diferente”, ou seja, distanciava-se daquilo que se espera como sendo o perfil de um professor.

Renato recorda que, ao relatar situações de racismo vivenciadas na infância, percebia entre seus colegas uma tendência persistente em minimizar ou negar o racismo, tratando-o como algo banal. Assim também ocorreu nas falas preconceituosas da mãe de um colega, abertamente discriminatórias, eram desqualificadas como “brincadeiras” ou “bobagens”, evidenciando como o racismo, travestido de humor, opera sob a aparência da descontração. Essa reação coletiva traduz o que Adilson Moreira (2024) identifica como **racismo recreativo**, uma forma de violência simbólica que, ao se apoiar na teoria da superioridade branca, transforma o riso em instrumento de dominação e prazer.

Nesse sentido, “o prazer proporcionado pela humilhação racial constitui um mecanismo de coesão social” (Augusto César Leite de Resende, 2024, p. 10), uma vez que reforça o sentimento de pertencimento entre os que riem, enquanto isola e desumaniza o sujeito negro. As piadas e comentários racistas funcionam como dispositivos de reafirmação da hierarquia racial, produzindo prazer e coesão entre os

que riem enquanto degradam e desumanizam o alvo. Ao compartilhar essas experiências na escola, Renato não apenas era desacreditado, mas também revitimizado, pois o riso dos colegas naturalizava a violência e legitimava a exclusão do corpo negro do espaço de pertencimento social. Assim, o caso evidencia como o racismo recreativo, aparentemente inofensivo, reforça desigualdades estruturais e impede a formação de uma consciência crítica sobre a dignidade e o respeito aos sujeitos negros (Augusto César Leite de Resende, 2024; Adilson Moreira, 2019).

Renato Russo também nos narra situações de homofobia que ele já vivenciou na escola, como por exemplo, quando as famílias dos(as) alunos(as) diziam que o professor dá aula de “forma engraçada”, referindo-se aos gestos tidos como afeminados. Ou quando a própria direção da escola mencionou, algumas vezes, na presença de Renato e de outros(as) docentes, que o “filho dela nunca seria gay porque ele tem uma boa criação em casa”. Ele nos conta também:

Mas, a direção eu sinto meio assim, um pouco mais resistente, pisando em ovos, assim. Quando eu fui contratado mesmo, eles perguntaram: mas assim, você fala sobre homofobia em sala? Você fala sobre LGBTQIA+, sobre sigla? Faz esse tipo de comentário em sala? No momento, eu falei: oxente, qual é a relevância dessa pergunta? Mas, depois eu entendi porque a escola, realmente, é preconceituosa nesse sentido. Mas eu percebo, em alguns colegas meus, alguns detalhes. Eles nunca chegaram até mim e cometeram homofobia de forma explícita, mas eu percebo alguns comentários (Trecho da entrevista narrativa realizada com o professor Renato Russo em 18 de julho de 2025).

A narrativa de Renato mostra a homofobia que ele sofreu quando foi entrevistado para a contratação na escola particular. Ao ser questionado se ele falaria sobre a questão da diversidade de gênero e sexual em suas aulas, a equipe gestora desta escola demonstrou que tinha receio e até rejeição a esses assuntos. Além disso, deixaram claro que, se ele fosse contratado, não deveria falar sobre esses temas.

Por outro lado, Renato percebe um maior reconhecimento de seus/suas estudantes do que da gestão escolar.

Aqui na escola, percebo que os alunos amam uma disciplina que normalmente é considerada difícil ou chata, mas não é pela disciplina em si que eles têm apreço, e sim porque eles gostam de mim e da forma como eu ensino (Trecho da entrevista narrativa realizada com o professor Renato Russo em 18 de julho de 2025).

Ele destaca em suas narrativas que, diferente de outros colegas, ele procura ser mais carinhoso com seus/suas alunos/as, estando mais próximo deles/as. Segundo Renato, os(as) seus(suas) alunos(as), gostam dele, entendem melhor e o apoiam e o reconhecem do jeito que ele é, sem muitas regulações.

A fala de Renato revela uma mudança marcada por maior sensibilidade às questões de gênero, raça e sexualidade. Navegando nas águas da bell hooks (2019), essa postura reflete uma educação como prática da liberdade, baseada no afeto, na escuta e no reconhecimento das subjetividades. O apoio dos(as) alunos(as) representa uma pedagogia do reconhecimento das diferenças. Segundo Guilherme Moraes da Costa (2023), as novas gerações tensionam sistemas opressores e buscam enfrentar o racismo e a homofobia de forma coletiva. Assim, o acolhimento a Renato expressa uma transformação cultural e educativa.

Ainda pensando sobre o racismo e a homofobia no cotidiano do exercício da docência, Lucas recordou-se do dia em que foi exonerado da escola particular onde trabalhava como professor.

Em uma de suas vivências enquanto docente, foi professor de uma escola particular, em que a maioria era branca e heterossexual e ele, um professor negro e gay, muitas vezes lido como o “faxineiro”. Foi demitido após passar a integrar uma banda de forró, atuando como dançarino. A banda *Me Leva* era bastante conceituada no município de Maracás, Bahia, e, fora do espaço escolar, ele percebeu que sua participação era recebida com elogios e reconhecimento por parte de algumas pessoas da comunidade. No entanto, ao retornar à escola, o cenário se modificava drasticamente: os olhares da equipe diretiva expressavam reprovação e desconforto, especialmente por se tratar de uma instituição vinculada a uma família de orientação cristã, cujos valores morais pareciam entrar em choque com sua atuação artística.

Mesmo diante desse ambiente hostil, permaneceu no trabalho, uma vez que sua participação na banda ocorria apenas em períodos festivos, especialmente durante os festejos juninos, não interferindo em suas obrigações profissionais. Ainda assim, a vigilância sobre sua conduta se intensificou. Ele elaborou e propôs a realização de um evento pedagógico fundamentado na Lei nº 10.639/2003, que altera a LDB e torna obrigatório o ensino da história e da cultura afro-brasileira e africana nas escolas. O projeto, no entanto, foi prontamente recusado pela gestão, revelando não apenas a resistência institucional, mas também o descumprimento explícito da legislação educacional vigente.

Dois meses depois de encaminhar a proposta do evento, ele foi convocado para uma reunião na sala da direção. Ao chegar, deparou-se com uma situação profundamente intimidadora: estavam presentes os proprietários da escola, a direção, a tesouraria, a coordenação pedagógica, a diretora e a vice-diretora, cinco mulheres, enquanto ele era o único negro na sala. O ambiente era de acusação e julgamento. Tinha momentos que ele tentava se defender das acusações, mas percebeu que elas já estavam armadas, com seus argumentos prontos. Quando ele percebeu isso, se calou e não questionou mais nada. A resposta final foi de que ele estava sendo exonerado sob a justificativa de que pais e alunos estariam insatisfeitos com seu trabalho, alegando atrasos recorrentes, ausência de elaboração de projetos e falta de desenvolvimento pedagógico.

Contudo, essas acusações não se sustentavam em registros formais ou avaliações pedagógicas consistentes, revelando-se mais como estratégias de deslegitimação profissional do que como críticas fundamentadas. Por que ele foi demitido? Por trabalhar com moda e dança, e começar a integrar uma banda de forró. Lucas agradeceu pelos anos de trabalho. Ele foi informado que receberia a carta de aviso prévio em breve e que, portanto, era para continuar seu trabalho, normalmente.

Ao chegar na sala dos(as) professores(as), ele informou para alguns colegas que tinha sido desligado da instituição. Eles(as) não acreditaram. No primeiro momento, nem Lucas acreditou. Concluiu que sua demissão não se deu por critérios profissionais, mas por não corresponder às expectativas normativas da instituição. Seu corpo negro, sua expressão de gênero, sua sexualidade, sua atuação artística e seu compromisso com uma educação antirracista passaram a ser lidos como ameaças à ordem moral e religiosa que estruturava aquele espaço. Assim, a demissão operou como um mecanismo de controle e exclusão, reafirmando o poder institucional de decidir quem pode ou não permanecer na docência, especialmente quando se trata de sujeitos que tensionam as fronteiras do aceitável.

Essa situação expõe os mecanismos que combinam racismo e homofobia para reafirmar fronteiras normativas. Como ressalta Guilherme Moraes da Costa (2023, p. 1), “a bixa preta é um sobrevivente por natureza, pois desafia sistemas de opressão que buscam relegá-la à margem da sociedade”.

Teophany também nos conta que procura ter afetividade ao desenvolver seu trabalho docente e um jogo de cintura na relação com os(as) estudantes. Além disso, segundo ele,

Mas reconheço que minha vivência como professor negro e gay, aliada à minha sensibilidade, me oferece ferramentas singulares para lidar com os desafios em sala de aula. E, por isso, acredito que minha sexualidade não me atrapalha — ao contrário, ela potencializa a forma como ensino, acolho e transformo realidades (Trecho da entrevista narrativa realizada com o professor Teophany em 15 de julho de 2025).

A fala de Teophany é potente ao afirmar que sua sexualidade fortalece sua prática docente. Ele reconhece que suas identidades negra e gay o aproximam dos(as) alunos(as) e o ajudam a acolher as diferenças. No entanto, é necessária cautela para não romantizar essa narrativa, pois transformar a dor em potência não elimina as violências que a originam. Embora Teophany perceba sua sexualidade como força, é preciso problematizar se esse olhar é compartilhado por colegas, gestores e pela própria instituição escolar.

Conforme lembra Frantz Fanon (2008), o corpo negro é frequentemente interpretado a partir de um olhar colonizador, que o aprisiona em estereótipos e limita sua plena humanidade. Assim, o que para Teophany se apresenta como instrumento de afeto e resistência pode, para o outro, ser alvo de estranhamento ou rejeição. Essa tensão também atravessa a trajetória do professor Teophany, que, ao se afirmar como negro, gay e afeminado, enfrentou o racismo e a homofobia no exercício de sua profissão — mostrando que o reconhecimento de si nem sempre se converte em reconhecimento social.

No início da minha carreira, percebi que a comunidade escolar me olhava com estranhamento. Um olhar atravessado pelo preconceito, como se minha presença precisasse ser justificada. Mesmo tendo passado no concurso público, feito tudo de forma correta, e morando na sede do município, insistiam em me mandar para a zona rural. Era como se quisessem me empurrar para longe, para o invisível, me afastar dos espaços de reconhecimento e visibilidade. Hoje, entendo que aquilo foi uma tentativa de desistência: jogavam-me de comunidade em comunidade, como se fosse um castigo. Trabalhei em cinco localidades diferentes, Porto Alegre, Pé de Serra, Capivaras, Caldeirão e Ribeira Alta. Isso foi entre os anos de 2000 a 2005. Cada ano era um recomeço, um novo lugar, uma nova prova. Mas, como sou um lutador, resisti. Fiz meu trabalho com dignidade, deixei minha marca, plantei sementes. E foi ali, no lugar para onde me empurraram para apagar, que comecei a florescer. A sede sempre foi meu sonho e de muitos professores também. Trabalhar ali era visto como um reconhecimento. Mas, para mim, era algo mais profundo: era conquistar o direito de estar onde sempre me foi negado. Só consegui essa vaga anos depois, quando entrei na Unopar. Fui transferido para a sede com a justificativa de que precisava estudar. Aquilo representou muito para mim: não apenas uma mudança de local, mas de lugar simbólico na educação (Trecho da entrevista narrativa realizada com o professor Teophany em 15 de julho de 2025).

Pelos relatos de Teophany, quando iniciou a carreira de professor efetivo, ele desejava atuar na sede, mas foi designado para o campo. Esse deslocamento espacial pode ser interpretado como uma tentativa institucional de afastar corpos dissidentes de locais mais centrais, não os visibilizando e, ao mesmo tempo, de forçá-los a desistir ou a abandonar o trabalho. Por ter sido aprovado no concurso e não poder ser demitido, essas eram as estratégias utilizadas pelo poder público para impedir que um professor negro, gay e afeminado pudesse lecionar para as(os) estudantes da educação básica. Como aponta Osmundo Pinho (2008, p. 257), “a sexualidade e a raça são arenas de produção de alteridade, marcadas por dispositivos de controle moral”.

Marcos Maurício Gondim Gomes (2022) afirma que os(as) professores(as) LGBTTQIAPN+ são percebidos(as) e julgados(as) no ambiente escolar como intrusos(as), pessoas consideradas incapazes de assumir um papel educativo respeitável, e que podem exercer uma influência negativa em relação aos(às) estudantes, supostamente levando-os(as) a se tornarem gays ou lésbicas, de acordo com preconceitos difundidos.

Diferente de Renato, Teophany nos relatou que seus(suas) estudantes, especialmente adolescentes, são resistentes a ter um professor negro e gay.

Diante disso, adotei uma postura firme, direta e também bem-humorada. Costumo entrar na sala dizendo: “Quem manda aqui é o viado! Silêncio que o viado quer falar! Tem mais alguém aqui querendo mandar mais do que o viado? Então prestem atenção e vamos estudar.” Essa abordagem, que mistura autoridade com leveza e ironia, foi a forma que encontrei para me posicionar com segurança, marcar presença e, ao mesmo tempo, desarmar possíveis ataques (Trecho da entrevista narrativa realizada com o professor Teophany em 15 de julho de 2025).

Ele também nos contou que, por parte de colegas e de outros(as) profissionais da educação, ele percebe algumas indiretas e também a homofobia disfarçada de piadinhas e risadas, como também foi mencionado por Renato Russo. Porém, não se lembra de ter tido um confronto aberto e direto por ser um gay negro e afeminado, talvez por ele se reconhecer como alguém que ‘não leva desaforo para casa’ e reage a quem deseja violentá-lo.

No trabalho de Laís Machado de Souza, Beatriz Rodrigues Lino dos Santos, Fernanda Xavier Silva Santana e Marcos Lopes de Souza (2016), ao analisarem os desafios vivenciados por professores(as) lésbicas e gays nas escolas, por meio de

uma revisão de literatura, perceberam quatro fatores que ocasionam o mal-estar docente.

O primeiro refere-se ao ódio e à rejeição às(aos) docentes que tenham qualquer sexualidade não-heterossexual, assim sendo, quando há algum professor gay ou alguma professora lésbica na escola, ele e ela serão continuamente vistos como inferiores e estigmatizados(as) e, com isso, discriminados(as) e violentados(as). O segundo corresponde ao silenciamento compulsório da identidade sexual dissidente, ou seja, quando a escola identifica que há docentes gays ou lésbicas, impõe que eles(as) não assumam a sexualidade perante às(aos) discentes e familiares. Desta forma, eles(as) podem assumir sua sexualidade fora do local de trabalho, mas na escola não.

O terceiro diz respeito à exigência de adequação a um modelo cisheteronormativo, já que, em algumas situações, a escola aceita conviver com esses(as) docentes desde que os gays sejam masculinos e as lésbicas femininas, caso contrário, a lesfobofobia e homofobia se intensificam. O último fator se refere à cobrança excessiva por maior competência desses(as) docentes. Desta maneira, diferente das(os) docentes cisgêneros e heterossexuais, há uma maior vigilância em relação atual profissional das(os) docentes dissidentes de gênero e sexualidade.

A presença de professores como Renato, Teophany e Lucas, nas escolas, assemelha-se ao curso de um rio que resiste em correr, mesmo quando o terreno tenta contê-lo. Suas trajetórias, marcadas por raça, gênero e sexualidade, revelam que, apesar das barragens do racismo e da homofobia, é possível desafiar as estruturas de poder, criar novas formas de existência, fundadas na fluidez e na empatia e reinventar o espaço educativo como território de vida e afeto.

Frantz Fanon (2008, p. 103) lembra que o corpo negro foi historicamente “transformado em um corpo a ser olhado e nomeado pelo outro”. No entanto, ao ocuparem o espaço escolar com seus corpos, gestos e afetos, esses professores o transformam em lugar de resistência e criação. Inspirados numa educação crítica e interseccional, nos termos de Patrícia Hill Collins e Sirma Bilge (2021), eles constroem novas masculinidades negras — mais sensíveis, coletivas e libertadoras — e fazem da docência um ato de descolonização, em que educar é permitir que a água da transformação siga fluindo e fazendo florescer outras formas de existir.

3.6. Como a escola tem lidado com as questões de racismo e homofobia?

Como professores negros e gays da escola, eles reconhecem a importância das escolas de educação básica enquanto espaço de resistência e de fortalecimento em relação às questões de etnia/raça, gênero e sexualidade.

A escola desempenha um papel crucial em trazer essa consciência para os alunos LGBTQ+ e também para os professores. Além disso, os professores precisam ter maturidade e sensibilidade para lidar com essas questões, não apenas para o benefício dos alunos, mas também para o seu próprio crescimento profissional. Mas a escola precisa ser um porto seguro para que esses alunos possam se entender e se reconhecer como gays, trans ou qualquer outra orientação sexual dentro da escola. Isso é especialmente importante porque a escola oferece uma possibilidade de convivência com colegas e funcionários que são gays ou heterossexuais, o que pode tornar mais tranquilo para os alunos expressar sua orientação sexual. Em contraste, em outros espaços, como a rua ou a casa, muitas vezes pode ser mais complicado se expressar livremente (Trecho da entrevista narrativa realizada com o professor Renato Russo em 18 de julho de 2025).

Mesmo sabendo dos processos de violência contra a população negra e LGBTTIAPN+, que atingem as escolas, especialmente, quando se é do interior e de espaços privados em que, muitas vezes, o conservadorismo é reforçado, as instituições de ensino podem ser lugares importantes para fortalecer e acolher as identidades negras, de gênero e de sexualidade.

Renato Russo nos narra que, ao se deparar com situações de homofobia e de racismo, procura reagir, sendo incisivo, não ‘baixando’ a cabeça e ensinando a combater essas violências, mas nem todas as pessoas querem ouvir, nem todas estão abertas a rever o que pensam, falam e fazem. Em geral, ele consegue atingir mais seus (suas) estudantes jovens, inclusive contestando-os quando, de forma, recorrente, falam que fulano ou beltrano é viado.

Eu acho também que a gente alcançar esses espaços facilita esse processo, deles enxergarem o professor gay, negro, também de certa forma acaba fazendo com que eles compreendam. “Não, esse é um lugar que os gays negros podem chegar e está tudo certo”. Então, o respeito por parte dos alunos é maior neste sentido e, como, de certa forma, eles conseguem ter acesso a mais informações, então, algumas coisas são mais claras para eles, eu acho que é isso (Trecho da entrevista narrativa realizada com o professor Renato Russo em 18 de julho de 2025).

A presença de professores negros e gays nas escolas também se constitui como referência para as(os) discentes, já que, muitas vezes, não veem negros/as LGBTTIAPN+ ocupando profissões como a docência, por conta do racismo e da

LGBTTQIAPN+fobia presentes em nossa sociedade. Renato Russo nos contou que, na instituição privada em que trabalha, não consegue desenvolver nenhuma atividade relacionada ao racismo e à LGBTTQIAPN+fobia e, quando eles(as) tentam realizar algo próximo, muitas famílias contestam a escola e não aceitam que essas discussões aconteçam; porém, na escola pública onde trabalha, acontece uma abertura para se trabalhar. Ele nos apresentou:

Muitos fazem comentários assim, por exemplo: Ah tem um aluno que fala todo assim, todo afeminado. E eles falam, eles dão risada entre eles. E quando a gente fala que isso é homofobia, eles falam que é mimimi. Então, a gente percebe que, na instituição privada, a questão da homofobia e do racismo tendem a ser mais naturalizados e tudo mais (Trecho da entrevista narrativa realizada com o professor Renato Russo em 18 de julho de 2025).

A fala de Renato revela uma experiência de naturalização da homofobia e do racismo nas instituições privadas, onde práticas discriminatórias são frequentemente mascaradas por discursos de naturalização. Quando os alunos deslegitimam denúncias chamando-as de “mimimi”, observamos o que Patrícia Hill Collins (2023) define como uma forma de despolitização das opressões — um mecanismo que transforma desigualdades estruturais em questões individuais, ocultando as interseções entre raça, gênero e sexualidade. Nesses contextos, o racismo e a homofobia não desaparecem, apenas se sofisticam, assumindo a forma de ironias, risadas e comentários aparentemente inofensivos que reafirmam o poder da norma heterossexual e branca.

Guilherme Moraes da Costa (2023) nos diz que a “normalização do preconceito” funciona como um dispositivo de controle disciplinar dos corpos negros e dissidentes, determinando quem pode ocupar espaços de fala e pertencimento. A escola privada, ao reproduzir essa lógica, o desafio não está apenas em denunciar as violências explícitas, mas em problematizar as sutilezas que as sustentam: se a escola se apresenta como moderna e inclusiva, por que comentários homofóbicos e racistas continuam sendo tratados como mimimi?

E mesmo o corpo docente desta escola não assume a centralidade desse tipo de trabalho e, em muitos casos, reproduz atitudes LGBTTQIAPN+fóbicas diante de seus(suas) estudantes. Ainda assim, Renato observa que, nas instituições públicas, há maior abertura para o desenvolvimento de projetos voltados ao enfrentamento do

racismo e da homofobia, compreendidos por ele como eixos fundamentais para o fortalecimento de uma educação inclusiva e democrática.

Porém, entendemos que tal percepção pode estar vinculada à sua experiência local e ao engajamento de determinados profissionais comprometidos com práticas antirracistas e de diversidade, e não necessariamente a uma realidade estrutural das redes públicas. Em muitas redes públicas, os discursos de inclusão coexistem com estruturas racistas e heteronormativas que continuam a silenciar corpos dissidentes. Assim, é importante questionar: trata-se de uma mudança institucional ou de uma experiência de resistência individual dentro de um sistema ainda excludente?

bell hooks (2017, p. 45) alerta que a educação libertadora não é garantida pela instituição em si, mas pelas relações pedagógicas que nela se constroem: “a sala de aula é um espaço de poder, e é nas escolhas cotidianas de professores e alunos que a liberdade se torna possível”.

Além disso, Patrícia Hill Collins (2023) lembra que as instituições — sejam públicas ou privadas — são atravessadas pelos mesmos sistemas de dominação interseccionais e, portanto, a mera presença de políticas inclusivas não assegura práticas efetivamente transformadoras.

No relato de Renato, emergem as tensões cotidianas vividas na escola: alunos(as) reiteram brincadeiras de duplo sentido, em que racismo e homofobia são banalizados e incorporados como se fossem parte natural da convivência escolar. Ao perceber essa realidade, a professora de Arte, da escola onde Renato leciona, propôs um projeto pedagógico voltado ao enfrentamento das violências simbólicas. Ela convidou o professor Renato, junto com outros(as) colegas, a unir esforços na construção e implementação dessa iniciativa coletiva.

Apesar dos avanços, ele reconhece as limitações estruturais que ainda persistem nesse processo.

Nem todos os profissionais da educação e os funcionários da instituição se encontram preparados para tratar dessas questões de maneira adequada, seja por ausência de formação específica, falta de apoio institucional ou pela permanência de resistências socioculturais. Enfrentamos sérios problemas na construção desse projeto, mas mesmo assim conseguimos realizar um bom trabalho, no qual os alunos puderam tirar dúvidas sobre o que é racismo e homofobia. (Trecho da entrevista narrativa realizada com Renato Russo, 18 julho de 2025).

Essa constatação remete ao que Paulo Freire (1996) chama de “educação como prática da liberdade”, que só é possível quando os sujeitos se reconhecem como agentes de transformação, ainda que enfrentem barreiras institucionais e culturais. De modo semelhante, bell hooks (2017) destaca que o ensino crítico exige coragem e resistência, pois desafiar o racismo, o sexismo e a homofobia na escola significa questionar estruturas históricas de poder. Assim, propor melhorias no ensino não se resume a implementar projetos, mas implica tensionar um sistema educacional que, muitas vezes, naturaliza desigualdades e silencia as diferenças.

Para além do diagnóstico, Renato defende a urgência da implementação de ações contínuas e estruturadas: palestras com especialistas, oficinas de sensibilização, rodas de conversa, exibição de filmes, debates interdisciplinares e parcerias com movimentos sociais e culturais. Ele sublinha que tais práticas precisam extrapolar os(as) estudantes e alcançar toda a comunidade escolar. Na sua perspectiva, apenas o engajamento coletivo e permanente permitirá que a escola cumpra plenamente sua função social de formar sujeitos críticos, empáticos e capazes de atuar em uma sociedade plural.

Essa concepção dialoga diretamente com a pedagogia de bell hooks (1995), quando a autora defende que “a sala de aula deve ser um espaço de luta contra todas as formas de dominação, um lugar onde seja possível questionar e transformar hierarquias sociais” (bell hooks, 1995, p. 468). A escola, nesse sentido, não é apenas um espaço de transmissão de conteúdos, mas um território em disputa: pode reproduzir opressões ou abrir brechas para resistências.

Teophany destaca a importância de reconhecer a complexidade dos temas relacionados à raça, gênero e sexualidade, evidenciando a necessidade de abordagens cuidadosas e respeitosas sobre essas questões, e busca auxiliar tanto seus/suas alunos/as quanto os/as colegas de trabalho, sobretudo quando se trata de situações de homofobia. Em alguns momentos, sente-se importante por assumir esse papel, mas também admite suas limitações: nem sempre sabe como lidar com determinadas situações e, nesses casos, recorre ao seu psicólogo para receber algumas orientações e apoio. Além disso, demonstra entusiasmo em organizar eventos escolares, pois acredita que tais espaços podem ampliar o diálogo e a conscientização da comunidade escolar. No entanto, ele critica o fato de que, muitas vezes, a escola só aborda determinadas questões de forma pontual e reativa:

Fala-se de gravidez apenas quando há uma adolescente grávida; discute-se drogas somente quando aparece um usuário; aborda-se alimentação saudável apenas quando se percebe que os alunos estão se alimentando mal. Esses temas, embora trabalhados nas aulas de Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e Matemática, geralmente são tratados de forma interdisciplinar, mas de maneira pontual e reativa. No entanto, os debates sobre raça, gênero e sexualidade, quase sempre, ficam restritos à presença de convidados externos, o que limita a continuidade e a integração dessas questões no cotidiano escolar. (Trecho retirado da entrevista narrativa realizada com Teophany, em 15 de julho de 2025).

Dessa maneira, ele reconhece que ainda existe um percurso longo e desafiador para que temas como raça, gênero e sexualidade sejam incorporados de forma contínua ao cotidiano escolar. Observa-se que a escola, em grande parte, aborda os chamados temas transversais de modo fragmentado, quase sempre em resposta às situações emergenciais, revelando a ausência de um planejamento pedagógico que os considere como parte integrante do processo educativo. Essa postura reforça uma dinâmica de silenciamento ou de secundarização de assuntos que deveriam ocupar um lugar central na formação cidadã dos/as estudantes.

No caso específico das discussões sobre diversidade, a dependência quase exclusiva de palestrantes externos demonstra a dificuldade em integrá-las de forma efetiva ao currículo, além de evidenciar lacunas na formação inicial e continuada dos/as docentes. Com isso, essas temáticas acabam sendo tratadas como complementares ou eventuais, quando, na verdade, deveriam constituir dimensões estruturantes de uma educação comprometida com a democracia, a pluralidade e os direitos humanos.

Teophany é provocado quando percebe o silêncio dos(as) alunos(as) que sofrem agressões das(os) demais colegas. Segundo ele, o discente permanece calado, aparentando não se importar, como se tivesse se acostumado a essa violência cotidiana. Teophany afirma que esse silêncio ressoa nele, porque já foi também seu próprio silêncio. Quando vivenciou situações semelhantes, preferiu não falar, não dar visibilidade ao que acontecia, acreditando que o silêncio seria uma forma de proteção.

Contudo, esse mesmo silêncio é consequência de uma escola que, muitas vezes, não acolhe pessoas LGBTQIAPN+. Conforme nos relatou Teophany, em vez de enfrentar o problema, a gestão faz vista grossa, finge que nada está acontecendo e permite que os episódios de preconceito e de violência se repitam ano após ano, naturalizando uma realidade que deveria ser combatida com urgência.

Entendemos a atuação da gestão escolar como fundamental para que sejam desenvolvidas ações pedagógicas em prol da afirmação identitária negra e da diversidade de gênero e sexual, porém, muitas vezes, além de não assumir a efetivação desses debates, silenciando-se, a equipe gestora evita que estes aconteçam.

Essa postura de muitas equipes gestoras se dá, em geral, pela incompreensão dessas questões, embaralhando e confundindo conceitos como gênero, sexualidade, identidade de gênero e sexual, além de apresentar um olhar binário e essencialista sobre essas construções identitárias, conforme apontado na pesquisa de Fernanda Xavier Silva Santana e Marcos Lopes de Souza (2022).

Esses ensinamentos sobre gênero e sexualidade são ensinados desde as infâncias e, muitas vezes, cristalizam-se, dificultando com que as(os) gestores(as) tenham abertura para construir novos saberes sobre esses marcadores das diferenças. Além disso, boa parte das(os) gestores tem receio de assumir esses debates por conta das perseguições advindas dos movimentos antigênero e do conservadorismo e fundamentalismo religioso.

No caso de Lucas, por ser lido socialmente como heterossexual e pertencer a uma família cristã, manifesta receios em abordar debates sobre gênero e sexualidade no espaço escolar, temendo ser interpretado como alguém que “influencia” os/as alunos/as a vivenciarem outras experiências ou que ensina “os filhos dos outros a serem gays ou as filhas a serem lésbicas”.

Lucas relata que vê, inúmeras vezes, casos de homofobia e de racismo no ambiente escolar, mas não se sente confortável em abordar abertamente as temáticas de gênero e sexualidade durante suas aulas. Ele procura intervir apenas chamando a atenção para a falta de respeito.

Na sala de aula, ele percebe o quanto os alunos com corpos dissidentes sofrem com agressões verbais e atitudes de desrespeito. Muitas vezes, essas violências aparecem disfarçadas de brincadeiras: os meninos se xingam entre si chamando de “viado” e outras palavras carregadas de preconceito. Em uma turma do 1º ano, que ele lecionou, por exemplo, havia um estudante gay que assumia sua identidade e não hesitava em declarar publicamente sua orientação sexual. Ele se destaca pelo compromisso com os estudos. No entanto, enquanto ele se esforça, parte da turma insiste em ridicularizar, debochar e transformar o espaço em um lugar hostil.

Essa postura evidencia como as estruturas normativas de gênero e religião atravessam o fazer docente, revelando o que Carla Akotirene (2019, p. 13) chama de “inseparabilidade estrutural do racismo, capitalismo e cisheteropatriarcado”. A autora explica que a interseccionalidade é uma ferramenta teórico-metodológica capaz de compreender como esses sistemas de poder se entrecruzam, produzindo hierarquias e desigualdades que moldam as subjetividades. Nesse sentido, o medo de Lucas não é apenas individual, mas produto de uma rede de relações sociais e simbólicas que regulam o que pode ou não ser dito no espaço escolar.

Ao se perceber vigiado por colegas e famílias, Lucas se vê atravessado por essas relações de poder que naturalizam a heteronormatividade como norma e produzem o silenciamento de identidades dissidentes. Assim, sua experiência docente evidencia a urgência de uma educação crítica e interseccional que enfrente os medos e preconceitos estruturais, promovendo espaços de diálogo e reconhecimento das diferenças.

Diante desse cenário, prefere concentrar-se em pautas relacionadas ao racismo e à ancestralidade, campos nos quais encontra respaldo tanto em sua formação acadêmica quanto na Lei 10.639/03, que estabelece a obrigatoriedade do ensino da cultura afro-brasileira e indígena nas escolas.

Assim, desenvolve oficinas, palestras e projetos que dão visibilidade à história da Bahia e dos povos negros e indígenas. Contudo, quando o tema é sexualidade, admite não se sentir à vontade, revelando as tensões e limites impostos pela sociedade e pela escola na construção de sua prática docente.

CAPÍTULO 4: “EU VOU FALAR SIM, TUDO QUE PENSO”: O OLHAR DA COMUNIDADE SOBRE OS PROFESSORES NEGROS E GAYS

Este capítulo mergulha nas águas profundas das percepções da comunidade escolar, navegando pelas trajetórias de três professores cujas existências fluem entre as correntes da negritude e da homossexualidade na educação básica. Ao nos deixarmos levar pelas vozes de seis membros dessa comunidade, buscamos discutir como a comunidade escolar lida com a presença desses docentes que escapam do modelo heterossexista e brancocentrado. Assim, para preservar a integridade das águas e a segurança das pessoas entrevistadas, utilizamos pseudônimos, garantindo que as narrativas desaguem livremente, protegidas pelo manto do anonimato, enquanto revelam as confluências entre o afeto e a resistência que deságuam opiniões e sentimentos sobre a presença desses profissionais.

Nesse momento, navegamos pelas vozes da comunidade e, portanto, o olhar do “outro” será decisivo nesse percurso. Aqui veremos a resistência e perseverança dos professores e se o racismo e a homofobia continuam a operar como uma correnteza subterrânea, desgastando as margens da dignidade e abrindo novos caminhos. A intolerância transborda os muros da instituição, provando que a estrutura social brasileira é um oceano de violências cotidianas. As vozes da comunidade trazem à tona as correntes veladas de preconceito, disfarçadas de “norma”, contra as quais esses docentes lutam diariamente para manter o fôlego, garantir o sustento e honrar o próprio ser.

4.1. “Eles descem a língua nele, sem pena”: o racismo e a homofobia de membros da comunidade escolar

O primeiro a emprestar sua voz a este manancial de percepções é Mário Thiago, homem negro e bissexual. Sua trajetória com o professor Lucas é marcada por uma transição de fluxos: de ex-aluno em uma academia da cidade de Irajuba/BA, onde Lucas trabalha como personal trainer e professor de Dança, a colega de trabalho como porteiro na atual instituição de ensino que Lucas leciona. Essa convivência, que já atravessa uma década, revela as nuances de uma amizade que nasceu em águas abertas, mas que precisou se tornar subterrânea ao adentrar os muros da escola.

Mário Thiago relembra o início dessa correnteza afetiva quando Lucas ainda performava uma heteronormatividade esperada:

“Ele tinha uma noiva, na qual ele nunca apresentou para nós, sempre o via sozinho, homem sério. Por ele morar em outra cidade, às vezes o convidava para almoçar na minha casa, sentia pena por ele estar sempre sozinho”
(Trecho retirado da entrevista narrativa realizada com Mario Thiago, em 26 de agosto de 2025).

Esse relato inicial aponta para uma acolhida que, embora sustentada no discurso da alteridade, estava condicionada à manutenção das normas sociais vigentes. A inserção de Lucas não ocorreu por meio da afirmação plena de sua identidade, mas mediante uma performance regulada que o aproximava da heteronormatividade. Tal dinâmica confirma a tese de que as identidades são produzidas em processos reiterativos de adequação às normas sociais, como problematiza Judith Butler (2018), ao discutir a performatividade de gênero como prática regulada por expectativas normativas.

Em uma pequena cidade, distante de sua rede familiar e de amigos, Lucas percebia-se sozinho, responsável por si mesmo e pela própria sobrevivência simbólica e material. A homofobia não era uma abstração, mas uma ameaça cotidiana, inscrita nas relações sociais, nas instituições e nos discursos. Assim, ao evitar tensionar abertamente as normas de gênero e sexualidade, ele operava uma negociação identitária, ajustando sua expressão para garantir pertencimento mínimo e segurança. Como afirma o autor, “o homem negro encontra formas diversas de negociação pela sobrevivência” (Vinicius Santos da Silva Zacarias, 2025, p. 215). Essa afirmação ilumina a compreensão de que tais negociações não são meramente individuais, mas atravessadas por marcadores sociais de raça, gênero e sexualidade, que produzem vulnerabilidades específicas.

Desse modo, a postura de Lucas deve ser analisada à luz das interseccionalidades que configuram sua experiência: homem, negro e gay em um espaço social conservador. A aproximação performativa da heteronormatividade nem sempre representa adesão ideológica ao sistema, mas uma tática situada, que evidencia a complexidade das estratégias de resistência silenciosa. Trata-se de uma sobrevivência que se dá no limite entre a visibilidade e o apagamento, entre o desejo de existir plenamente e a necessidade de manter-se protegido. Nessa perspectiva, a acolhida inicial não significa ruptura com a norma, mas sua reafirmação parcial,

permitindo que o sujeito seja aceito desde que não desestabilize as hierarquias que estruturam o tecido social.

Por outro lado, é importante destacar que a produção intencional de um negro gay masculino ou que não dê pinta não é tão simples assim. Portanto, as bichas pretas que produzem uma feminilidade não estão forçando ou exagerando, esta é a performance delas, devendo ser reconhecidas e não lidas como uma feminilidade a mais ou uma masculinidade a menos.

Nesse contexto, a postura de Mario Thiago também se revela significativa. Mesmo, de início, suspeitando da identidade sexual de Lucas, ele preferiu manter discrição, por respeito, recusando-se a “tirá-lo do armário” ou expô-lo diante dos demais. Tal atitude não se configurou como omissão, mas como reconhecimento dos limites e do tempo do outro. Ao preservar o silêncio sobre a sexualidade de Lucas, Mario Thiago realizou um gesto ético de cuidado, assegurando-lhe autonomia sobre sua própria narrativa e sobre o tempo de sua afirmação identitária. Em um contexto marcado por vigilância e possíveis sanções, tal postura consolidou uma relação de confiança fundada no respeito às vulnerabilidades. Essa atitude dialoga com a reflexão de bell hooks (2022, p. 203), ao compreender o amor entre homens negros como prática de amizade, solidariedade e fortalecimento mútuo. Assim, o silêncio não se configura como omissão, mas como expressão política de cuidado e afirmação da dignidade.

Contudo, ao passarem a dividir o cotidiano escolar, a relação de amizade encontrou uma barragem institucional. Mário Thiago destaca que, no ambiente de trabalho, o afeto precisou ser represado, ou seja, a amizade precisou ser escondida, camuflada por trás de uma máscara de profissionalismo:

Não poderia demonstrar nenhuma forma de amizade ou carinho com medo do julgamento das pessoas, revela Thiago. Mas, mesmo assim, os rumores começaram a circular na cidade, e as perguntas indiscretas não tardaram a aparecer. As pessoas começaram a comentar, perguntar, perguntando se o professor era gay. Fiquei muito chateado com essa pergunta, coloquei um ponto final na situação: Mandeí a pessoa se respeitar e perguntar diretamente ao professor, já que ele queria tanto saber da sexualidade do Lucas. Que falta de respeito! (Trecho retirado da entrevista realizada com Mario Thiago, em 26 de agosto de 2025).

Essa necessidade de “invisibilizar” o vínculo evidencia como a homofobia institucionalizada vigia não apenas os corpos dos professores, mas também as redes de apoio que os sustentam. Para sobreviver, a amizade teve de se tornar um rio

subterrâneo, fluindo livremente apenas fora dos domínios da escola, precisou ser constantemente negociada frente às exigências da heteronormatividade no espaço escolar. Quando ele afirma que o afeto “precisou ser represado” e camuflado sob uma máscara de profissionalismo, evidencia-se o funcionamento do que Judith Butler (2003) denomina de regimes de normalização, nos quais determinadas relações só são toleradas se não desafiarem publicamente a matriz heterossexual.

Nesse contexto, a amizade deixa de ser um vínculo legítimo e passa a ser tratada como algo suspeito, exigindo vigilância permanente sobre gestos, falas e aproximações. Assim, esse cenário revela que o ambiente institucional, longe de ser neutro, atua como uma barragem simbólica que controla afetos e impõe silenciamentos, sobretudo quando corpos negros e dissidentes sexuais ocupam o mesmo espaço, reafirmando hierarquias raciais e sexuais historicamente construídas.

A privacidade do professor foi gradualmente confiscada por uma onda de boatos e perguntas indiscretas que corromperam o ambiente escolar para além dos muros. À medida que a curiosidade ganhava corpo, o respeito desaparecia, dando lugar a uma vigilância constante sobre seus gestos e escolhas. A curiosidade da comunidade se intensificou, transformando a identidade e a estética do professor em alvos de uma crueldade sem filtros. O incômodo causado por sua presença em um lugar de autoridade transbordava em frases carregadas de ofensas, ódio, repulsa, vivenciado homofobia, acompanhada do racismo com ofensas:

Eu ouvi uma professora dizer sobre Lucas: “Aquele viado do cabelo de bicho, só podia ser preto, ou ele não me engana, se acha só porque é professor”. Confesso que, até hoje, não consigo compreender a motivação de tamanha crueldade. O que mais causa espanto é a origem desses ataques; se esperaria que tal imaturidade viesse dos alunos, mas é o contrário. Os estudantes o admiram e sempre tecem elogios à sua conduta, gostam das suas aulas (Trecho retirado da entrevista realizada com Mario Thiago, em 26 de agosto de 2025).

Este insulto racista trazido por Mario Thiago também foi ouvido por uma professora, colega do professor Lucas, na sala das(es) professoras(es) da escola, mas sempre quando Lucas estava ausente. Inclusive, esta professora escreveu um artigo discutindo a homofobia e o racismo que ela presenciou, motivando-a a buscar processos de formação continuada sobre essas discussões (Gilvania Oliveira Ferreira; Maria de Fátima Araújo Di Gregorio, 2024).

As ofensas direcionadas à estética e à identidade do professor, “*viado do cabelo de bicho*”, revelam como o racismo opera também pela animalização e pela desqualificação do corpo negro, estratégia historicamente utilizada para negar humanidade e legitimidade, conforme analisam autores como Frantz Fanon (2008) e Kabengele Munanga (2004). Trata-se de um discurso que não apenas fere individualmente, mas reinscreve o professor em um lugar social de subalternidade, tentando desautorizar sua posição enquanto intelectual e educador. Aqui, a homofobia não atua de forma isolada, mas se articula ao racismo, produzindo aquilo que Patricia Hill Collins (2019) e Carla Akotirene (2019) definem como uma opressão interseccional, na qual raça, sexualidade e classe se cruzam para intensificar a exclusão.

O espanto manifestado por Mário Thiago diante da origem dos ataques, provenientes de colegas adultos e não dos estudantes. Revela um elemento central e perturbador da experiência narrada: a violência sofrida por Lucas não se restringe ao campo simbólico ou relacional, mas configura-se como uma violação de direitos fundamentais, podendo ser compreendida, à luz da legislação brasileira, como crime.

As práticas de hostilidade, deslegitimação e humilhação direcionadas a um professor negro e gay expressam formas concretas de racismo e LGBTTTQIAPN+fobia, criminalizadas no Brasil a partir da decisão do Supremo Tribunal Federal, que, em 2019, passou a enquadrar a homofobia e a transfobia nos dispositivos da Lei nº 7.716/1989, que trata dos crimes resultantes de preconceito de raça, cor, etnia, religião ou procedência nacional. Tal entendimento se ancora nos princípios da Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988), especialmente no artigo 1º, inciso III, que assegura a dignidade da pessoa humana; no artigo 3º, inciso IV, que estabelece como objetivo fundamental da República a promoção do bem de todos, sem preconceitos; e no artigo 5º, inciso XLI, que determina a punição de toda discriminação atentatória aos direitos e liberdades fundamentais.

Sob essa perspectiva, a violência vivida por Lucas não pode ser naturalizada como um episódio isolado ou reduzida à lógica de “conflitos interpessoais” no ambiente de trabalho. Trata-se de uma expressão do funcionamento estrutural do racismo e da heteronormatividade no interior da escola, que operam de modo interseccionado, atingindo com maior intensidade corpos que ocupam múltiplas posições de subalternização. Conforme aponta Kimberlé Crenshaw (2002), a interseccionalidade permite compreender como diferentes sistemas de opressão se

cruzam, produzindo formas específicas de violência que não podem ser analisadas de maneira fragmentada. Nesse sentido, ser negro e gay não soma opressões, mas produz uma experiência singular de vulnerabilização, marcada por camadas simultâneas de exclusão.

Como observa bell hooks (2019), quando os(as) educadores(as) se recusam a confrontar seus próprios preconceitos, o espaço escolar deixa de ser um lugar de liberdade e transformação e passa a funcionar como um território de disciplinamento, silenciamento e controle. O reconhecimento e o acolhimento demonstrados pelos estudantes em relação ao professor contrastam de forma contundente com a violência praticada pelos pares, evidenciando que o incômodo não está na competência pedagógica, mas na presença de um corpo negro e gay que ousa ocupar um lugar historicamente interditado. Esse corpo-docente torna-se, assim, um corpo em permanente estado de vigilância, empurrado para águas profundas, onde ensinar, existir e resistir se confundem.

Assim, Lucas mais uma vez é lançado repetidas vezes em um mar revolto, onde o racismo e a homofobia operam como correntes que tentam puxá-lo para o fundo. Ainda assim, sua permanência na docência revela um gesto político de nado e sobrevivência. No entanto, é preciso perguntar: até quando professores negros gays continuarão sendo empurrados para o afogamento institucional sem que a escola, o Estado e a sociedade assumam sua responsabilidade? Até quando essas violências, mesmo reconhecidas como crime pela lei, seguirão sendo silenciadas ou naturalizadas no cotidiano escolar? Ser negro, gay e docente significa transformar a sobrevivência cotidiana em estratégia política e afirmar, dia após dia, o direito à autoridade pedagógica, ao respeito e à própria humanidade em um sistema que insiste em negar-lhes terra firme.

Mário Luís destaca aspectos centrais da trajetória do professor Teophany, a quem conhece há cerca de vinte anos, em uma relação que se iniciou quando este atuava como seu professor e que, ao longo do tempo, consolidou-se na condição de colegas de trabalho. Essa convivência prolongada permitiu a Mário Luís acompanhar diferentes fases da vida profissional de Teophany, possibilitando uma leitura mais complexa de sua atuação. Embora o descreva como uma pessoa comunicativa, acessível e aberta ao diálogo, Mário Luís reconhece que o professor carrega o peso de múltiplas opressões, chegando a questionar: como ele consegue suportar tantas

violências cotidianas? Eu ouço frases absurdas vindo até mesmo de outros professores:

Frases como “Ele é homem ou mulher?”, “aquele viado vai fazer macumba”, “bicha feia e desengonçada” ou “o barraqueiro chegou” circulam nos corredores e nas conversas informais. Teophany também tem a fama de “confuseira”, alguém que provoca medo e desconfiança, não por suas práticas pedagógicas, mas por sua identidade e por ser praticante de uma religião de matriz africana. Os colegas e alunos que se identificam como evangélicos são os que mais pegam no pé dele, afirmando que ele estaria “condenado ao inferno”, reforçando uma lógica de demonização das religiões afro-brasileiras. E aí, os alunos, os colegas de trabalho e os familiares dos alunos descem a língua nele sem pena. Fico até com dó. Como isso deve afetar o psicológico dele sendo toda hora, julgado e criticado (Trecho retirado da entrevista realizada com Mario Luís, em 29 de Agosto de 2025).

O relato de Mário Luís explicita, de forma contundente, como o professor Teophany é atravessado por um regime contínuo de violências interseccionais que operam como uma correnteza persistente, articulando racismo, homofobia e intolerância religiosa. As frases que ecoam pelos corredores da escola “Ele é homem ou mulher?”, “aquele viado vai fazer macumba”, “bicha feia e desengonçada”, “o barraqueiro chegou” funcionam como dispositivos discursivos de desumanização que reduzem o sujeito à sua corporeidade racializada, à sua sexualidade dissidente e à sua religiosidade afro-brasileira.

Não se tratam de agressões isoladas, mas de manifestações históricas de um projeto normativo que, como evidencia Martinho Tota Filho Rocha de Araújo (2016) ao discutir os marcadores cruzados de etnicidade, homossexualidade e religião, tem raízes profundas na formação social brasileira. Conforme o autor, “a interferência da Igreja Católica gerou consequências que se fizeram sentir não somente nos séculos seguintes” (Martinho Tota Filho Rocha de Araújo, 2016, p. 20) , indicando que a regulação moral cristã sobre corpos, sexualidades e práticas religiosas de matriz africana não pertence apenas ao passado colonial, mas reverbera no presente, estruturando hierarquias e legitimando exclusões.

Nesse sentido, as violências dirigidas a Teophany atualizam um legado histórico de controle e estigmatização que associa negritude, dissidência sexual e religiosidade afro-brasileira à ideia de desvio e ameaça à ordem social. Tal dinâmica confirma a perspectiva de Patrícia Hill Collins (2019), para quem as opressões não atuam de maneira fragmentada, mas compõem uma matriz integrada de dominação. E, neste caso de Teophany, raça, gênero, sexualidade e religião se entrelaçam e se

reforçam mutuamente. Ele não é alvo apenas do racismo, nem exclusivamente da homofobia ou da intolerância religiosa; trata-se de uma experiência marcada pela sobreposição de diferentes formas de opressão que, quando articuladas, intensificam sua vulnerabilidade social e ampliam o alcance das violências simbólicas e institucionais.

Como apontam Claudenilson da Silva Dias e Leandro Colling (2021), as vulnerabilidades sociais que atravessam sujeitos LGBT produzem processos de marginalização que limitam sua circulação e reconhecimento em determinados espaços sociais e religiosos, sobretudo quando esses sujeitos são lidos como “diferentes” por desafiarem normas como a heteronormatividade, a cisnormatividade e o cristianismo. Assim, a experiência de ser uma bicha preta macumbeira revela como a intersecção desses marcadores sociais intensifica processos de exclusão, ao mesmo tempo em que também pode produzir estratégias de fortalecimento identitário e pertencimento coletivo.

Assim, o ambiente escolar descrito deixa de ser apenas um espaço de circulação de preconceitos individuais e passa a ser compreendido como território de reprodução de uma ordem histórica que naturaliza desigualdades. As agressões verbais que o atingem funcionam como mecanismos de enquadramento e disciplinamento, reiterando uma lógica colonial-cristã que ainda hoje regula quais corpos podem existir com legitimidade e quais devem ser silenciados.

Esses discursos revelam o funcionamento do que Frantz Fanon (2008, p. 105) descreve como o aprisionamento do sujeito negro em um “esquema epidérmico racial”, no qual o corpo passa a ser permanentemente observado, interpretado e violentado pelo olhar do outro, como se estivesse sempre à deriva em águas de suspeição. A associação recorrente entre homossexualidade e “macumba” evidencia ainda o racismo religioso que estrutura a sociedade brasileira, historicamente marcada pela demonização das religiões afro-brasileiras.

Outro aspecto mais alarmante desse relato reside na naturalização dessas violências, que passam a circular como águas já esperadas, aceitas e moralmente justificadas, sobretudo quando sustentadas por discursos religiosos cristãos. Ao afirmar que Teophany estaria “condenado ao inferno”, colegas e membros da comunidade escolar acionam uma gramática de salvação e condenação que converte o preconceito em dever moral. Kabengele Munanga (2004) alerta que o racismo contemporâneo frequentemente se disfarça sob discursos aparentemente legítimos,

como a moral religiosa, o que dificulta seu enfrentamento. Como argumenta bell hooks (2019), quando educadores não interrogam seus próprios preconceitos, tornam-se canais por onde a opressão continua a fluir.

Desta forma, a pergunta de Mário Luís, “como ele consegue suportar tantas violências?”, revela não apenas empatia individual, mas a denúncia de um sistema que exige dos professores negros e gays que aprendam a nadar continuamente em águas hostis para simplesmente existir. A permanência de Teophany na docência, nesse cenário, constitui um ato político de resistência cotidiana: ensinar, circular e manter-se fiel à própria identidade tornam-se gestos de enfrentamento a uma estrutura que insiste em afogar corpos dissidentes, mas que, paradoxalmente, também revela sua força quando esses corpos seguem em movimento.

A trajetória de Teophany, ao assumir publicamente sua sexualidade em um espaço marcado por valores conservadores, especialmente no contexto da zona rural, revela a face mais brutal dos regimes de controle moral que regulam os corpos no ambiente escolar.

Em vez de reconhecer sua competência profissional, a comunidade escolar mobilizou estratégias explícitas e implícitas de exclusão, buscando expulsar aquele corpo dissidente do espaço profissional e institucional que ousou ocupar. Esse processo evidencia como o racismo e a homofobia operam de forma articulada, produzindo aquilo que Rita Laura Segato (2018) denomina *pedagogias da crueldade*: práticas sociais que naturalizam a violência, legitimam hierarquias e ensinam, de maneira implícita ou explícita, quem pode ou não existir, circular e ser reconhecido em determinados espaços sociais.

A entrevistada Maria July conta detalhadamente que conhece o professor Teophany há, aproximadamente, 30 anos e que, ao longo desse período, construiu com ele uma relação pautada no respeito mútuo, amizade e parceria profissional, marcada pela colaboração contínua e pelo reconhecimento de sua trajetória acadêmica e humana. De conhecidos, tornaram-se amigos e colegas de profissão, compartilhando experiências no campo educacional.

Em seu relato, destaca, de modo recorrente, a forma como Teophany sempre se posicionou frente às normas sociais de gênero, especialmente no que diz respeito à sua forma de vestir, frequentemente associada ao feminino. Mesmo diante de olhares reprovadores, comentários depreciativos e julgamentos morais, o professor

jamais permitiu que a opinião alheia definisse sua identidade ou sua trajetória profissional.

A entrevistada o descreve como um sujeito marcado por elevada autoaceitação e confiança em si mesmo, características que afirma admirar profundamente. No entanto, essa postura afirmativa não foi suficiente para protegê-lo das violências produzidas no interior do espaço escolar. Em um episódio particularmente marcante, a entrevistada afirma ter presenciado uma situação de extrema gravidade, na qual membros da comunidade escolar passaram a discriminar abertamente o professor, culminando na organização de um abaixo-assinado com o objetivo explícito de retirá-lo da instituição em que atuava:

Fizeram o abaixo-assinado motivado pela insatisfação da comunidade escolar com a presença do professor Teophany. Ele era visto como uma pessoa que gostava de causar. Na escola, era alvo de críticas e preconceito devido dele ser gay. A forma como ele se vestia, se maquiava e se apresentava era vista como feminina demais e gerava desconforto em alguns alunos, professores e pais. A diretora da escola também se sentia desconfortável com a situação e reclamava com ele, o que gerava conflitos. A pressão da comunidade, principalmente dos pais dos alunos foi tanta que acabou levando à transferência do professor para outra unidade, sob a alegação de que ele era uma pessoa problemática e que poderia influenciar os alunos a serem gays. (Trecho retirado da entrevista realizada com Maria July, em 09 de setembro de 2025).

Este acontecimento mostra como a diferença, quando não conformada às expectativas normativas, é rapidamente convertida em ameaça à ordem institucional. Nesse contexto, Teophany passa a encarnar aquilo que pode ser compreendido, nas águas da perspectiva decolonial, como um corpo-território fora do enquadramento hegemônico.

Ao desafiar simultaneamente as normativas raciais, sexuais, de gênero, e religiosas, seu corpo não é apenas lido como “diferente”, mas como inadequado à gramática colonial que estrutura a escola, é um corpo que ameaça às normas conservadoras da escola. Conforme aponta Eduardo Oliveira Miranda (2020), o corpo-território deve ser compreendido para além da dimensão biológica, sendo constituído por experiências culturais, memórias e disputas de poder que atravessam sua existência.

Assim, quando esse corpo-território negro e gay adentra o espaço escolar, historicamente moldado por uma racionalidade eurocêntrica e heteronormativa, ele tensiona as naturalizações que sustentam privilégios e silenciam epistemologias

outras. Como mencionado por Eduardo Oliveira Miranda (2020, p. 59), a escola, enquanto instituição formadora, “não era pensada para os negros”, assim, frequentemente reproduz essa matriz ao validar determinadas identidades como universais e relegar outras à condição de desvio ou anormalidade. Essa dinâmica reforça a hierarquização de saberes e corpos, perpetuando a exclusão de grupos subalternizados e naturalizando a centralidade de identidades hegemônicas.

A experiência de Teophany evidencia, portanto, que o corpo docente negro, gay, afeminado e macumbeiro é constantemente empurrado às margens, mesmo quando demonstra competência e legitimidade profissional, pois sua existência desestabiliza a ficção de neutralidade do espaço escolar. Sua presença torna visíveis as fissuras da colonialidade e, ao mesmo tempo, convoca a reinvenção de uma docência comprometida com a decolonialidade e com a valorização das diferenças como constitutivas do processo educativo.

A escola, que deveria funcionar como um leito capaz de acolher diferentes correntes, revela-se, neste caso, como uma represa normativa: tolera apenas os fluxos que não tensionam suas estruturas raciais, sexuais e morais. Quando a água transborda, quando o corpo dissidente se afirma, a reação institucional não é a ampliação do leito, mas o esforço violento de contenção. Cheguei até a me questionar se Teophany fosse um professor branco, heterossexual e alinhado aos códigos tradicionais de masculinidade, sua presença provocaria o mesmo incômodo? Seu modo de vestir, de falar e de existir seria interpretado como “problema” ou como expressão legítima da individualidade docente? Essas perguntas não são retóricas: elas escancaram o caráter racializado e heteronormativo da exclusão.

Como dito por Frantz Fanon (2008), quando o corpo negro se afirma fora das expectativas coloniais, torna-se alvo de processos sistemáticos de desumanização. No caso de Teophany, sua presença docente marcada pela negritude e pela dissidência sexual, tensiona os limites do que a escola considera aceitável, produzindo reações que visam restaurar uma suposta ordem moral. O corpo negro que se movimenta livremente é visto como enchente: algo que precisa ser contido antes que desestabilize a estrutura. Como destaca bell hooks (2019), as instituições educacionais frequentemente operam como espaços de reprodução das normas racistas e heteronormativas, punindo aqueles que ousam existir de maneira autêntica. Desta forma a escola, educa os corpos, silenciando e delimitando quem pode fluir e quem deve ser represado.

A tentativa de expulsão de Teophany do espaço escolar também pode ser compreendida nas águas das pedagogias da crueldade formuladas por Rita Laura Segato (2018), pois ensina, de forma violenta, quais corpos são considerados legítimos e quais devem ser eliminados do convívio social. Trata-se de uma pedagogia que não apenas exclui, mas produz medo, silenciamento e sofrimento como estratégias de controle. O abaixo-assinado funciona como um dique simbólico: uma barreira coletiva erguida para conter a presença de um corpo que ameaça a falsa estabilidade da norma. No contexto rural e conservador, essas correntes se intensificam, tornando a travessia ainda mais perigosa. O corpo negro e gay não enfrenta apenas uma correnteza, mas um verdadeiro encontro de rios caudalosos de racismo, homofobia e moral religiosa.

O episódio do abaixo-assinado evidencia que a violência direcionada ao professor não se reduz a uma ação isolada ou a conflitos interpessoais, mas se inscreve em uma lógica estrutural e institucional de controle e exclusão. Ao qualificá-lo como “pessoa problemática”, a comunidade escolar desloca o foco do preconceito para a vítima, produzindo uma inversão discursiva na qual o sujeito agredido passa a ser responsabilizado pela suposta ruptura da ordem. Esse mecanismo encobre a discriminação, como também a legitima sob a aparência de zelo institucional.

Essas violências e perseguições ao professor Teophany encontra respaldo na análise de Ari Lima, ao afirmar que a desqualificação do negro pode também ser vista como forma de agressão simbólica (Pedro Jaime; Ari Lima, 2026). Ao questionar a competência, postura ou equilíbrio emocional, o discurso institucional constrói justificativas aparentemente técnicas ou morais para sustentar práticas de exclusão. Trata-se de uma violência que opera no plano simbólico, mas produz efeitos concretos sobre a permanência e a legitimidade do sujeito negro nos espaços institucionais.

Desse modo, o abaixo-assinado expressa insatisfação coletivo de deslegitimação, no qual raça e sexualidade atravessam as percepções sobre autoridade, moralidade e pertencimento. A violência, portanto, não reside no ato explícito de rejeição, mas na engrenagem discursiva que transforma o preconceito em argumento de normalização e a exclusão em medida de “proteção” da ordem escolar.

A fala da entrevistada também evidencia o papel central da heteronormatividade na produção dessas exclusões. A leitura da expressão de gênero do professor como “feminino demais” revela o quanto a masculinidade docente ainda é pensada com base em parâmetros rígidos, nos quais autoridade, neutralidade e

controle do corpo são atributos esperados. Quando um professor gay afeminado afirma sua identidade, sua competência profissional passa a ser questionada, deslocando o debate pedagógico para o campo da moralidade. Outro elemento relevante é o posicionamento da gestão escolar, especialmente da diretora, cujo desconforto com a presença do professor contribuiu para a legitimação das violências.

A postura revela como a escola, enquanto instituição moderna, frequentemente atua como aparelho de (re)produção das normas sociais hegemônicas, em vez de se constituir como espaço de enfrentamento das desigualdades. A transferência do docente para outra unidade, sob a alegação de preservação do “bom funcionamento” da escola, configura-se como uma prática de expulsão, que mantém intactas as estruturas de poder e reafirma quais corpos são considerados aceitáveis no exercício da docência.

A pressão exercida principalmente pelos pais dos alunos explicita, ainda, a articulação entre escola, moral religiosa e conservadorismo social. A presença do professor gay é construída como ameaça à formação moral das crianças e adolescentes, reforçando a ideia de que identidades dissidentes são incompatíveis com o espaço educativo. Esse discurso produz efeitos profundos na trajetória profissional e subjetiva do docente, ao mesmo tempo em que reafirma a escola como espaço hostil à diferença. Conforme analisam Pedro Jaime e Ari Lima (2026), o docente LGBT é frequentemente situado em um lugar de suspeição permanente, tendo sua legitimidade profissional condicionada à negação ou à invisibilização de sua identidade.

O caso de Teophany explicita que a docência, para esses sujeitos, não se limita ao exercício pedagógico, mas se configura como uma travessia marcada por disputas simbólicas, violências institucionais e tentativas constantes de deslegitimação. Ao evidenciar essas dinâmicas, a narrativa convoca a pensar a escola com base em uma perspectiva crítica e decolonial, capaz de questionar os regimes de normalidade que produzem sofrimento, exclusão e apagamento de existências dissidentes.

A mobilização das famílias evidencia como o medo da diferença se transforma em ação coletiva de exclusão. Ao alegarem que Teophany seria uma “pessoa problemática” e que poderia “influenciar os alunos a serem gays”, esses sujeitos não apenas reiteram uma lógica homofóbica, mas produzem um movimento institucional de expulsão por tratar-se de um corpo cuja presença desorganiza o espaço simbólico da escola e, por isso, precisa ser removido para que a ordem seja restaurada.

O abaixo-assinado funciona, assim, como um dispositivo de contenção: uma tentativa de represar o fluxo de um corpo que insiste em existir de maneira dissidente. Cabe, então, perguntar: se o problema fosse, de fato, pedagógico, por que a solução encontrada não foi o diálogo, a formação ou o enfrentamento do preconceito? Por que a alternativa imediata foi a exclusão do docente? Como argumenta bell hooks (2019), instituições educacionais tendem a reagir com violência simbólica quando confrontadas por sujeitos que expõem suas contradições internas.

A acusação de “influência” dirigida ao professor revela menos sobre sua prática pedagógica e mais sobre o pânico moral de uma comunidade que se recusa a reconhecer que a sexualidade não se ensina, não se contagia e não se impõe. Conforme argumenta Michel Foucault (1988) em *História da sexualidade I*: a vontade de saber, a sexualidade não constitui uma essência natural reprimida, mas um dispositivo histórico produzido e regulado por uma rede de discursos, saberes e poderes que atravessam instituições como a família, a Igreja, a medicina e a escola. Nesse sentido, ela é efeito de múltiplas práticas discursivas e não resultado da ação isolada de um indivíduo (Michel Foucault, 1988).

Assim, responsabilizar um professor negro e gay por uma suposta ameaça moral aos(às) estudantes configura uma estratégia de deslocamento: transfere-se para um corpo específico aquilo que é produzido estruturalmente por relações históricas de poder. Trata-se de um mecanismo que personaliza o conflito e oculta as engrenagens sociais que sustentam o racismo, a homofobia, a misoginia e determinados moralismos religiosos. Quando esse corpo é negro, a violência simbólica e institucional tende a se intensificar, pois, como analisa Frantz Fanon (2008), o sujeito negro é historicamente capturado por um olhar colonial que o constrói como excesso, ameaça ou desvio. O corpo negro que escapa às expectativas normativas, raciais e sexuais, passa a ser percebido como desmedido e desestabilizador.

A tentativa de expulsão de Teophany não pode ser compreendida como reação espontânea ou natural da comunidade, mas como manifestação de um regime de poder que produz determinados corpos como problema. Trata-se de um processo de racialização e sexualização que transforma a diferença em perigo moral, reiterando hierarquias sociais historicamente constituídas. Apesar das tentativas de represamento, o corpo de Teophany não cessou seu movimento. Como a água que,

mesmo desviada de seu curso original, insiste em encontrar novas fendas por onde seguir, o professor continuou a existir, ensinar e resistir.

A transferência forçada, longe de significar um apagamento completo, tornou-se mais um rio de uma travessia marcada pela reinvenção de si. Frantz Fanon (2008) lembra que a resistência do sujeito negro não se dá apenas no confronto direto, mas também na persistência cotidiana em existir em um mundo que insiste em negá-lo.

A trajetória de Teophany evidencia que corpos dissidentes não são águas estagnadas a serem contidas, mas correntes vivas que, ao seguir em movimento, expõem as fragilidades das margens normativas que tentam aprisioná-las. Assim, a resistência de Teophany não se configura como vitória individual, mas como gesto político coletivo, que denuncia as violências da escola e, ao mesmo tempo, anuncia a possibilidade de outros modos de existir, ensinar e resistir.

4.2. E quando os professores negros e gays são exemplos de inspiração e resistência?

A fala publicada por Danilo Dias em 15 de outubro de 2019, data em que se celebra o Dia do(a) Professor(a) no Brasil, revela mais do que um depoimento pessoal: constitui-se como enunciação política, pedagógica e afetiva sobre o sentido de ser docente em contextos adversos:

Ingressei na graduação, por ainda na força do professor, e hoje ao olhar para trás, vejo quantos desafios e dificuldades passei para chegar onde estou hoje. Contudo, olho também todos que foram/são meus alunos. Não tenho dúvidas, que em minhas aulas procurei e ainda procuro criar possibilidades para que os meus alunos sejam seres humanos melhores, livres dos preconceitos e que principalmente não desistam dos seus sonhos. Sou PROFESSOR! e ser PROFESSOR em tempos tão difíceis é sinônimo de RESISTÊNCIA! Que todos meus alunos, sintam-se abraçados neste momento! Eu ACREDITO sempre em vocês! (Trecho retirado da Facebook de Danilo Dias, em 15 de outubro de 2019).

Iniciamos esta reflexão, retomando a fala inicial do professor Danilo, um homem que resistiu e existiu como água fluida, persistente e capaz de contornar obstáculos. Ser o primeiro da família a ingressar e concluir uma graduação em uma universidade pública não é apenas uma conquista individual; é um gesto coletivo, carregado de rupturas simbólicas. Em um país marcado por profundas desigualdades educacionais, chegar à universidade pública representa atravessar barreiras

estruturais de classe, raça, gênero, sexualidade e território. Nesse sentido, sua trajetória dialoga com o pensamento de Paulo Freire (1996), quando afirma que a educação é um ato político e que ensinar exige coragem para lutar contra as injustiças e acreditar na transformação.

Ao olhar para trás e reconhecer “quantos desafios e dificuldades” enfrentou, Danilo evidencia aquilo que Freire denomina de esperança crítica, não uma esperança ingênua, mas uma esperança que se constrói na luta cotidiana. A resistência, aqui, não se confunde com endurecimento; trata-se de uma resistência que se faz no cuidado, no compromisso com os estudantes, na criação de possibilidades para que eles sejam, como disse Danilo, “seres humanos melhores, livres dos preconceitos”.

Danilo foi exemplo para seus familiares, pois rompeu um ciclo histórico ao tornar-se o primeiro a acessar o ensino superior público. Foi exemplo para os amigos, ao demonstrar que os sonhos não são privilégios de poucos, mas direitos que devem ser reivindicados. Foi exemplo, sobretudo, para seus alunos, ao afirmar reiteradamente: “Eu ACREDITO sempre em vocês!”

Hoje, embora Danilo não esteja mais fisicamente entre nós, sua presença permanece como memória viva e inspiração. A resistência que ele encarnou não se encerra com sua ausência; ao contrário, transforma-se em legado. Sua trajetória ecoa nas histórias dos estudantes que foram incentivados a não desistir, nas famílias que passaram a acreditar na universidade como horizonte possível, nos colegas que testemunharam sua perseverança. Como a água que encontra novos cursos, sua existência continua a fluir na vida daqueles que foram tocados por sua prática docente.

Refletir sobre Danilo é reconhecer que ser professor, especialmente em contextos marcados por precarizações e desvalorização profissional, é um ato de resistência cotidiana. É insistir na formação de sujeitos críticos em meio a discursos de intolerância. É sustentar a esperança, quando o cansaço ameaça silenciar. Sua história nos lembra que resistência não é apenas permanecer; é transformar, inspirar e acreditar, mesmo diante das adversidades. Assim, Danilo permanece como símbolo de exemplo e inspiração: um professor que resistiu para existir e existiu para que outros também pudessem resistir.

Enquanto professor de Educação Física, Lucas também se constitui como inspiração para seus alunos. Em determinado momento, Lucas foi surpreendido por uma abordagem que, embora simples, revelou a potência de sua prática docente. No dia 27 de novembro de 2024, feriado municipal de Nossa Senhora das Graças em

Maracás (BA), estava em um espaço de lazer, durante uma festa com amigos, quando foi interpelado pelo pai de um de seus alunos. O homem aproximou-se para parabenizá-lo pelo trabalho desenvolvido na escola e afirmou que seu filho o via como referência.

Meu filho ama dançar! Quando tentei colocá-lo em atividades como futebol e judô, ele não se adaptou. Perguntei o que estava acontecendo e ele disse que queria dançar como o professor. Confesso que não foi fácil ouvir isso. Mas já sabia que meu filho não iria se acostumar, mesmo assim eu tentei e respeitei a vontade dele e o matriculei no balé, mesmo enfrentando críticas e piadinhas de duplo sentido da família e dos amigos. Conversei com minha esposa e juntos decidimos priorizar a felicidade dele. E foi incrível ver como ele se identificou com a dança, a ponto de dizer que queria ser igual ao senhor, professor (Narrativa de Mário Lucas sobre o encontro com um pai de um aluno no dia 27 de novembro de 2024).

A princípio, a cena provocou estranhamento. Entre risos e conversas, Lucas se perguntava: quem era aquele pai? De qual aluno ele falava? Em meio a tantos rostos e histórias que atravessam o cotidiano escolar, a memória demorou alguns segundos para se organizar. Até que compreendeu: tratava-se de Marinho.⁷

Marinho é uma criança de dez anos, negra, bailarino, sensível, de corpo dissidente/afeminado. Ele estuda em uma turma dos anos iniciais do ensino fundamental. Já vivencia práticas de assédio e humilhação por parte de colegas na sala de aula. Os meninos o chamam de gay e viadinho, permanentemente. Sua existência, marcada pela intersecção entre raça e sexualidade, o coloca em um lugar de vulnerabilidade no espaço escolar. Como argumenta Patrícia Hill Collins (2021), as opressões se entrecruzam, produzindo discriminação. No caso de Marinho, não se trata apenas de racismo ou apenas de homofobia, mas de uma sobreposição de violências que incidem sobre seu corpo negro e dissidente.

O reconhecimento do pai, naquele contexto inesperado, revela que a atuação de Lucas produziu efeitos que extrapolaram os muros da escola. Quando uma família reconhece no professor uma referência para seu filho, evidencia-se que o trabalho pedagógico alcançou o campo simbólico e afetivo. Ao tornar-se referência para Marinho, Lucas não apenas ensinou conteúdos, mas criou possibilidades de existência e de identificação.

Nesse sentido, a figura do professor negro e gay assume um papel político no espaço escolar. A representatividade, embora não resolva estruturalmente as

⁷ Trata-se de um pseudônimo para preservar a identidade da criança.

desigualdades, produz deslocamentos simbólicos importantes. A sala de aula pode se constituir como “um espaço de possibilidades”, onde sujeitos historicamente silenciados encontram reconhecimento e voz. Ao enxergar em Lucas um espelho possível, Marinho acessa a perspectiva de um futuro de possibilidades e não apenas de exclusão.

Além disso, o reconhecimento vindo da família tensiona a lógica tradicional que restringe o trabalho docente ao interior da escola. Conforme discute Guacira Lopes Louro (2003), a escola é um espaço de produção de normas de gênero e sexualidade, mas também pode se tornar um território de resistência. Quando o pai de Marinho afirma que o filho vê Lucas como referência, ele legitima essa resistência e reconhece que o professor ocupa um lugar formativo que ultrapassa o currículo formal. Portanto, aquele encontro casual na rua não foi apenas um gesto de agradecimento, foi a confirmação de que a presença de Lucas na escola produz efeitos concretos na subjetividade de seus alunos. Em meio às violências cotidianas sofridas por crianças negras e dissidentes, sua existência como docente constitui-se como prática de resistência.

Como lembra Frantz Fanon (2008), a colonização incide sobre o corpo e a subjetividade do sujeito negro; por isso, cada gesto de reconhecimento e afirmação torna-se um ato político. O elogio daquele pai, em meio à festa e ao cotidiano da cidade, materializou a dimensão pública de um trabalho que, silenciosamente, vem transformando vidas.

A experiência vivida por Lucas, ao ser reconhecido pelo pai de Marinho como referência para seu filho, contrasta significativamente com a trajetória do professor Teophany, cuja presença na escola foi contestada por famílias que desejavam sua retirada da instituição pelo fato de ser um professor negro e gay. A comparação entre essas duas experiências evidencia que a escola é um território de disputas simbólicas, onde a presença de corpos dissidentes pode ser acolhida ou rejeitada, dependendo das dinâmicas sociais, culturais e políticas que atravessam a comunidade escolar e quanto mais dissidente a pessoa é, mais opressões ela vai sobre.

Ao ser reconhecido pelo pai de Marinho como referência positiva, sua identidade não foi mobilizada como problema, mas como potência. Esse reconhecimento pode ser analisado a partir da perspectiva da interseccionalidade proposta por Kimberlé Crenshaw (2002), que demonstra como as opressões se articulam, mas também como as resistências podem emergir nesses mesmos

cruzamentos. Se, por um lado, a condição de negro e gay pode produzir vulnerabilidade, por outro, pode gerar identificação e fortalecimento, especialmente para estudantes que compartilham desses marcadores sociais.

Para bell hooks (2013, p. 25), a sala de aula pode ser um “espaço de possibilidades”, mas essa possibilidade depende de um compromisso coletivo com a transformação. Quando a comunidade escolar reconhece o professor como sujeito legítimo, abre-se espaço para práticas pedagógicas emancipatórias. No caso de Lucas, o reconhecimento do pai indica que houve construção de vínculo e confiança, em que a diferença não se constituiu como ameaça, mas inspiração e referência.

Enquanto Teophany enfrentou a tentativa de silenciamento, Lucas experimentou um reconhecimento que também se configura como resistência. Portanto, a diferença entre as duas histórias não reside apenas nas trajetórias individuais, mas nas condições sociais que as circundam. A escola pode tanto reproduzir violências quanto produzir acolhimento. A presença do professor negro e gay, nesses contextos, torna-se termômetro das tensões sociais mais amplas. Se em um cenário sua identidade foi mobilizada como justificativa para exclusão, em outro foi fundamento para inspiração. Assim, a comparação entre Teophany e Lucas nos leva a refletir que a presença de professores negros e gays na educação básica não é neutra: ela provoca, tensiona e transforma. A questão que permanece é: que tipo de escola estamos construindo? Aquela que exclui corpos dissidentes ou aquela que os reconhece como fundamentais para a formação humana?

Em entrevista com Maria Helena, professora da educação básica, ela relata que conheceu o professor Lucas em 2017, quando ele começou a lecionar Educação Física em Irajuba, Bahia. Para ela:

Durante toda a minha trajetória como colega do professor Lucas, eu o avaliei como um profissional muito competente, dedicado e criativo, que consegue transformar as aulas de Educação Física e quebrar paradigmas entre os alunos. Antes, as aulas de Educação Física se resumiam a jogar bola, principalmente entre os meninos, que tinham uma postura machista e resistente a qualquer tipo de inovação. Com o tempo, o professor Lucas mudou essa visão retrô, dando aos alunos a oportunidade de vivenciar outros conteúdos. Hoje, os estudantes já conseguem se envolver com a diversidade e modalidades que vão além do futebol. O projeto "Interclasse" é uma prova disso. Presenciei os alunos desenvolvendo atividades que jamais seriam imaginadas há algum tempo, como dança, ginástica, capoeira e outras atividades relacionadas à cultura corporal. A passagem do professor Lucas por essa instituição foi, sem dúvida, um marco no combate ao machismo e ao preconceito que antes era gratuito (Trecho retirado da entrevista Maria Helena, em 21 de outubro de 2025).

O relato de Maria Helena evidencia que a presença de um professor negro e gay na escola não deve ser compreendida como mera representatividade que ocupa um espaço institucional, mas reconfigura práticas, discursos e imaginários que estruturam a cultura escolar. Ao afirmar que vê essa presença como “algo muito positivo e normal”, a entrevistada rompe com a lógica que historicamente marcou corpos dissidentes como problema ou ameaça moral. Essa naturalização positiva é, por si só, um gesto político, pois desloca a centralidade da heteronormatividade e da branquitude como padrões invisíveis da docência. Conforme argumenta (Guacira Lopes Louro, 2003), a escola é um espaço privilegiado de produção de identidades de gênero e sexualidade, podendo tanto reforçar normas quanto tensioná-las.

Neste caso, a atuação de Lucas demonstra que a docência pode funcionar como prática de deslocamento das masculinidades hegemônicas, especialmente no contexto da Educação Física, tradicionalmente associada à virilidade, à competição e à centralidade do futebol. A ampliação dos conteúdos, valorização da dança, ginástica, capoeira e outras expressões da cultura corporal indica uma ruptura com o modelo esportivista e machista que limitava a participação dos estudantes.

Essa mudança dialoga com a crítica de bell hooks (2013, p. 35), ao defender que “a educação comprometida com a liberdade exige que professores desafiem estruturas de dominação presentes na sala de aula”. Ao diversificar as práticas corporais e incentivar a participação para além do futebol masculino, Lucas promove uma pedagogia que confronta a masculinidade hegemônica e amplia as possibilidades de expressão dos estudantes.

Além disso, a valorização de manifestações como a capoeira carrega uma dimensão racial e histórica incontornável, ao resgatar saberes afro-brasileiros que, por séculos, foram marginalizados no currículo escolar. Em *Capoeira, um jogo de corpo*, Muniz Sodré (1988) evidencia que a capoeira não se reduz a uma prática esportiva ou a uma técnica de combate, mas constitui uma experiência cultural complexa, em que corpo, ritmo, memória e resistência se articulam.

Designada como “vadiação” ou “brincadeira”, a capoeira é apresentada como jogo entre companheiros, estruturado na roda, ao som do berimbau, em que ataque e defesa se entrelaçam sem finalidade estritamente competitiva. Trata-se de um “corpo orgulhoso de sua vitalidade e ciente de seus segredos” (Muniz Sodré, 1988), que

afirma, no movimento, uma herança cultural marcada pela resistência e pela criatividade diante da opressão histórica.

Nesse sentido, inserir a capoeira no espaço escolar implica reconhecer o corpo negro como produtor de conhecimento e como território de memória, deslocando a centralidade da branquitude que, historicamente, organizou os currículos. A atuação docente, ao legitimar essa prática como saber, pode ser compreendida como prática antirracista, pois confronta a lógica que inferiorizou expressões culturais afro-brasileiras. Ao mesmo tempo, ao enfatizar a ginga, a mandinga e a plasticidade do corpo elementos que rompem com padrões rígidos de masculinidade e com dicotomias fixas entre força e leveza, luta e dança, a capoeira também tensiona normas de gênero, abrindo espaço para uma pedagogia anti-homofóbica, que reconhece múltiplas formas de expressão corporal e identitária.

Muniz Sodré (1988) argumenta que o jogo da capoeira produz um “desfrute instantâneo do real”, no qual corpo e alma se integram ao ritmo do berimbau, libertando-se de justificativas externas e racionalidades hegemônicas. Ao transpor essa experiência para o ambiente escolar, o professor ensina movimentos, mas possibilita a vivência de uma diferença cultural que afirma pertencimento, ancestralidade e dignidade. Sendo assim, a experiência narrada por Maria Helena evidencia que a presença de docente potencializa esse processo, ao ocupar o espaço escolar como autoridades do saber, docentes desestabilizam preconceitos naturalizados, ampliam horizontes de identificação e contribuem para a construção de ambientes educativos mais inclusivos e plurais.

Quanto à relação da comunidade escolar com Renato Russo, trazemos as narrativas de Maria Luiza, docente no mesmo colégio em que ele trabalha. Ela nos relatou que o conheceu em 2024, ano em que ele passou no concurso público e começou a lecionar Matemática, disciplina historicamente percebida como difícil e, frequentemente, associada às dificuldades de aprendizagem dos estudantes. Maria Luiza destaca o fato dele ser um professor negro e gay assumido e que foi bem recebido na escola:

Enquanto homem negro e gay, ele demonstra uma postura de autoaceitação e segurança. Ele não se esconde, mas também não fica falando que é gay; se perguntarem, ele fala abertamente, diferentemente de outros colegas que, embora também sejam gays, ainda não se sentem confiantes para se abrir e compartilhar suas experiências. Em Renato, isso tudo é encantador. Eu acho isso massa nele. Ele é muito sincero, não se esconde, até mesmo quando os

alunos(as) o assediam, pessoalmente e pelas redes sociais. Ele conta para os amigos até quando está angustiado. Tem dias que ele chega aqui super feliz, tem dias que ele chega aqui triste, e isso pra mim é muito bom. Ter uma pessoa expressiva e sincera só tem somado muito nessa equipe, sabe? Eu sou até suspeita em falar, porque eu aprendi a gostar muito dele, mas outras pessoas podem dizer a mesma coisa (Trecho retirado da entrevista narrativa realizada com Maria Luiza, em 05 de setembro de 2025).

Ao destacar que Renato, mesmo sendo um homem negro e gay assumido, foi bem recebido na escola, Maria Luiza nos possibilita pensar outras formas de compreender as masculinidades negras para além daquelas estereotipadas, como nos mostra Osmundo Pinho (2004), ou seja, a ideia racista de que o homem negro é violento e sem intelectualidade.

Renato reinscreve sua presença em um espaço que, tradicionalmente, não foi pensado para corpos como o seu. Sua atuação docente desloca expectativas normativas sobre masculinidade negra, sobretudo quando articulada à vivência de uma sexualidade dissidente. Esse movimento confirma que o homem negro, conforme Osmundo Pinho (2004), constrói sua identidade em meio a disputas simbólicas, negociando reconhecimento e enfrentando enquadramentos sociais que buscam defini-lo a partir de estereótipos.

A postura de Renato, descrita por Maria Luiza como marcada pela “autoaceitação e segurança”, pode ser compreendida como um gesto de nadar contra a corrente das masculinidades negras subalternizadas. Renato não oculta sua orientação sexual, ele se coloca com a transparência de quem permite que a água seja vista, ainda que incomode. Ele se coloca no espaço escolar com a naturalidade de quem reconhece que sua existência, por si só, já constitui enunciação política. Seu posicionamento tensiona as estruturas heteronormativas não pelo confronto explícito, mas pela presença firme e consciente de si, revelando que a visibilidade pode ser também um ato de resistência cotidiana.

Nesse sentido, sua trajetória dialoga com a reflexão de Vinicius Santos da Silva Zacarias (2025, p. 219), ao afirmar que “não podemos falar de consciência negra, sem falar do orgulho indissociável de sermos negros gays”. A citação explicita que a consciência racial, quando dissociada da dimensão da sexualidade, permanece incompleta, pois ignora as intersecções que estruturam a experiência de sujeitos negros LGBTTTQIAPN+. Assim, ao assumir-se como homem negro e gay sem fragmentar essas dimensões, Renato materializa uma consciência que integra raça e sexualidade como elementos constitutivos de sua identidade.

A fala de Maria Luiza também evidencia que essa fluidez não fragiliza a autoridade docente de Renato; ao contrário, fortalece sua inserção na equipe e suas relações pedagógicas. Nesse sentido, sua presença lembra um rio que, ao invés de destruir as margens, fertiliza o entorno. Quando Renato se mostra “inteiro”, ora sereno, ora turbulento, ele humaniza a figura do professor e rompe com a expectativa histórica de neutralidade emocional imposta aos docentes negros, frequentemente tratados como corpos destinados apenas à contenção e à disciplina.

Essa narrativa também pode ser lida à luz de Frantz Fanon (2008), quando o autor discute o processo de descolonização do sujeito negro pela linguagem e pela fala. Renato, ao falar de si e ao recusar o ocultamento de sua identidade, reivindica o direito de nomear suas próprias águas, insurgindo-se contra os dispositivos de silenciamento que, historicamente, tentam represar existências dissidentes. Sua postura pública não se limita a uma decisão individual, mas constitui um gesto político de afirmação, no qual corpo, voz e presença tornam-se territórios de disputa. Como aponta bell hooks (2019), a tomada da palavra por sujeitos historicamente marginalizados é, em si, um ato de resistência, pois rompe com a lógica que os destina ao silêncio e à invisibilidade.

A comparação estabelecida por Maria Luiza com outros colegas gays que ainda não se sentem seguros para se assumir sua sexualidade evidencia que essa travessia identitária não é homogênea. De acordo com Lucas Veiga, os homens negros gays enfrentam o dilema de "negar a própria sexualidade e aderir à masculinidade heteronormativa para se proteger e preservar o amor de seus, ou afirmar a própria sexualidade e ficar desprotegidos, correndo o risco de não ser aceito em seu próprio espaço familiar de pertencimento" (Lucas Veiga, 2019, p. 83).

Assim, cada sujeito enfrenta corredoiras distintas, atravessadas por diferentes formas de violência simbólica e institucional, conforme suas interseções de raça, gênero, sexualidade e território. Nesse sentido, as experiências docentes não podem ser compreendidas como universais, mas como marcadas por desigualdades estruturais que produzem condições desiguais de permanência e reconhecimento (Patrícia Hill Collins; BILGE, Sirma Bilge, 2021).

A presença de Renato no espaço escolar extrapola o campo estritamente pedagógico e inscreve-se como uma ação profundamente política. Sua existência cotidiana, fluida e assumida tensiona as normativas institucionais e alarga o leito da escola, abrindo frestas por onde outros modos de ser professor negro e gay possam

emergir e circular sem a necessidade de pedir licença ou justificar sua humanidade. Tal movimento dialoga com Frantz Fanon (2008), ao evidenciar que o corpo negro, quando se afirma fora das expectativas coloniais, desorganiza a ordem racial e moral que sustenta as instituições.

Assim, ampliar a visibilidade de professores negros e gays na escola é reconhecer que determinados corpos, historicamente marginalizados, não apenas ocupam espaços, mas produzem conhecimento, articulam saberes e constroem redes de solidariedade que tensionam estruturas excludentes. Nesse sentido, a experiência relatada por Mário Barreto, ao falar sobre sua relação com o professor Renato Russo, evidencia como a convivência e o trabalho colaborativo entre docentes podem se tornar práticas concretas de uma educação antirracista.

Mesmo conhecendo Renato há pouco tempo, desde 2024, Mario Barreto destaca a construção de uma relação “bastante agradável”, marcada pelo respeito, pela parceria e pela possibilidade de realizar um trabalho interdisciplinar:

O fato de Renato Russo ser professor de Matemática não impediu de realizarmos trabalhos juntos em combate ao racismo, homofobia, e todos os tipos de bullying que encontramos aqui na escola. Ao contrário, de outros profissionais que eu conheço há anos e nada foi feito. Renato potencializou o desenvolvimento de ações conjuntas voltadas para a implementação da Lei nº 10.639/2003, que estabelece a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Essa articulação demonstra que a educação antirracista não é responsabilidade exclusiva das áreas de Humanidades, mas deve atravessar todo o currículo. (Trecho retirado da entrevista Mario Barreto, em 22 de outubro de 2025).

Quando Mario Barreto e Renato Russo se mobilizam conjuntamente, produzem fissuras na lógica fragmentada do conhecimento e afirmam que a luta contra o racismo é tarefa coletiva. Além do trabalho pedagógico, a narrativa de Mario Barreto evidencia a dimensão afetiva dessa parceria. Ao afirmar que hoje são “mais do que colegas de trabalho: parceiros, amigos, intercessores”, Barreto revela que a presença de professores negros no ambiente escolar também fortalece redes de apoio e pertencimento.

Em contextos marcados por racismo estrutural e solidão institucional, essas alianças tornam-se estratégias de resistência e permanência. Como aponta Patricia Hill Collins (2019), as experiências de sujeitos racializados produzem epistemologias próprias baseadas na coletividade, no cuidado e na construção de comunidades de apoio. Assim, as viagens realizadas em grupo, os momentos de lazer compartilhados

e o fortalecimento dos vínculos extrapolam o campo profissional: constituem práticas de cuidado mútuo e de construção de humanidade em um sistema que, em geral, desumaniza.

Dessa forma, ampliar a visibilidade de professores negros e gays implica reconhecer que sua presença não é apenas política no sentido macroestrutural, mas profundamente transformadora no cotidiano. Eles não apenas ensinam conteúdos; constroem pontes, redes, afetos e práticas pedagógicas interdisciplinares que reafirmam a pluralidade como princípio formativo. A amizade e a parceria entre Mario Barreto e Renato evidenciam que a educação comprometida com a diversidade não se limita ao discurso curricular ou às normativas institucionais; elas se materializam nas relações cotidianas que se estabelecem no interior da escola.

Quando esses vínculos se tornam visíveis, afirmam-se como gesto político e pedagógico: demonstram que a escola democrática se constrói no reconhecimento mútuo, na colaboração e na valorização de corpos e saberes historicamente silenciados.

Nesta mesma direção, a trajetória de Teophany revela que os laços afetivos e profissionais são também estratégias de resistência. Mario Luís, um de seus colegas, conta como se sente ao saber que há um professor negro, gay e candomblecista em sua escola:

Fico feliz, principalmente por saber de onde ele veio. Mesmo ele passando por diversas dificuldades, percebo que ele é muito forte, um exemplo de resistência para nós. Ao observar a relação dele com os alunos, eu particularmente não percebo problemas, uns sempre fazem comentários, que na maioria das vezes já naturalizamos, ele também não se importa, mesmo assim os estudantes o aceitam bem, conversam, brincam e mantêm uma relação respeitosa, mesmo reconhecendo que ele é “meio rígido” em sala de aula (Trecho retirado da entrevista Mario Luís, em 29 de agosto de 2025).

A fala de Mario Luís, ao expressar seus sentimentos sobre a presença de um professor negro e gay na escola, revela dimensões importantes acerca da construção das identidades docentes e das dinâmicas de reconhecimento no espaço escolar. Ao afirmar “fico feliz, principalmente por saber de onde ele veio”, o entrevistado não apenas manifesta admiração pessoal, mas também destaca a consciência das condições sociais que permeiam a trajetória desse docente. A referência às “diversas dificuldades” aponta para marcadores sociais historicamente associados a processos

de exclusão, como raça e sexualidade e religiosidade, que, no contexto brasileiro, ainda estruturam desigualdades profundas.

Nesse sentido, a caracterização do docente como “muito forte” e “um exemplo de resistência” desloca a análise para o campo da resistência subjetiva e política. A resistência, conforme discutida por bell hooks (2013), não se limita ao enfrentamento explícito das opressões, mas também se manifesta na permanência, na ocupação de espaços e na construção de práticas pedagógicas comprometidas com a dignidade e a transformação social. A presença de um professor negro e gay na escola pública, portanto, rompe com padrões normativos que historicamente reservaram à docência, sobretudo na educação básica, um perfil marcado, predominantemente, por mulheres brancas (Guacira Lopes Louro, 2003).

Outro elemento relevante na fala do entrevistado diz respeito à naturalização dos comentários feitos por alguns estudantes. Ao afirmar que “uns sempre fazem comentários, que na maioria das vezes já naturalizamos”, evidencia-se um processo sutil de banalização de microagressões. Esse aspecto revela como o preconceito pode operar de forma cotidiana e aparentemente inofensiva, tornando-se parte do tecido escolar sem necessariamente ser problematizado.

Contudo, a fala também aponta para um movimento de aceitação e reconhecimento por parte dos(as) estudantes, que “conversam, brincam e mantêm uma relação respeitosa” com o professor. Esse dado é significativo, pois demonstra que a convivência cotidiana pode tensionar estigmas e produzir novas formas de sociabilidade. Assim, a escola torna-se espaço de disputa simbólica, onde identidades dissidentes podem não apenas existir, mas também exercer autoridade pedagógica. A observação de que o docente é “meio rígido” em sala de aula acrescenta outra camada à análise: ao ocupar o lugar de autoridade, o professor desafia estereótipos que frequentemente associam sujeitos gays à fragilidade ou à falta de firmeza, reafirmando sua dedicação e competência profissional.

Para além dos(as) colegas docentes, ele encontra apoio, sobretudo, entre as mulheres que não se alinham ao perfil cristão hegemônico da instituição e, de modo muito significativo, entre os(as) profissionais dos serviços gerais, merendeiras e secretárias da escola. É nesses espaços, muitas vezes invisibilizados pela hierarquia escolar, que ele experimenta acolhimento e escuta.

Essas figuras, muitas vezes ligadas à limpeza, cozinha ou secretaria da escola, sempre me acolheram com carinho, com palavras de incentivo e atitudes que demonstravam que eu era bem-vindo naquele ambiente. Foi com elas que muitas vezes encontrei abrigo e afeto nos bastidores da escola (Trecho da entrevista narrativa realizada com o professor Teophany em 15 de julho de 2025).

Há, nesse contexto, uma dimensão de grupo social e profissional que precisa ser problematizada. As relações na escola não se dão apenas em termos de nível de escolarização, saber ou autoridade pedagógica, mas também atravessam hierarquias de raça, classe, gênero, escolarização e entre outros que estruturam quem é visto, ouvido e valorizado. O apoio que Teophany recebe das funcionárias dos serviços gerais, merendeiras e secretárias revela uma solidariedade entre sujeitos historicamente subalternizados, que se reconhecem mutuamente na experiência da exclusão e na resistência cotidiana.

Como afirma bell hooks (2017, p. 45), “a sala de aula é um espaço de poder, e as hierarquias sociais entram nela; por isso, precisamos criar comunidades de aprendizado onde todos se sintam vistos e respeitados”. Esse reconhecimento vindo dos setores considerados “inferiores” da estrutura escolar mostra que o pertencimento simbólico nem sempre vem de cima, mas pode emergir entre aqueles que compartilham vivências de marginalização. Em outras palavras, Teophany encontra acolhimento nas bordas do sistema escolar, onde a empatia se constrói mais pela experiência comum de exclusão do que pela posição institucional.

Nesses movimentos de travessia, em meio às correntezas do rio da interseccionalidade, surgem pessoas dispostas a fluir junto conosco, oferecendo acolhimento e sustentação diante das violências estruturais. Essas alianças silenciosas revelam o que bell hooks (2019) denomina de política do cuidado como prática de resistência, capaz de sustentar vidas onde o sistema produz abandono.

Em suma, as narrativas analisadas evidenciam que a inserção e permanência de professores negros e gays na escola pública desafiam normas hegemônicas e produzem deslocamentos importantes no imaginário social. Mais do que inspiração individual, tais trajetórias tensionam o currículo, questionam hierarquias racializadas e heterocentradas, ampliando as possibilidades de identificação para estudantes que também ocupam posições subalternizadas.

Trata-se, assim, de compreender a docência como território de luta simbólica, no qual existir é, simultaneamente, resistir. Ser professor é como ser rio que poucos

desejam nadar. Ainda assim, o rio não deixa de correr. Ele contorna pedras, rompe barreiras, infiltra-se nas frestas e, mesmo quando aparentemente silencioso, segue esculpindo a paisagem. Nós, enquanto docentes que carregamos marcas racializadas e dissidentes, somos essa água que insiste em fluir.

Somos água em movimento, em meio à exclusão e à resistência. Caso tentem nos parar, evaporamos e retornamos em forma de chuva; se nos silenciam, infiltramo-nos no solo das consciências e, se nos subestimam, acumulamo-nos até transbordar. Nossa docência, portanto, não é apenas exercício da profissão, mas gesto político de resistir para existir como rios que seguem seu curso apesar das tentativas de contenção. Nós transformamos o espaço escolar porque somos águas que carregamos memórias ancestrais. Somos correnteza que desafia margens estreitas, somos maré que insiste em voltar, somos chuva que fecunda novos começos. Existir, para nós, é fluir; resistir é continuar correndo, mesmo quando o terreno é pedregoso.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste momento de encerramento da dissertação, reconheço que esta escrita não representa um fim absoluto, mas apenas uma pausa no curso das águas das intercessões que cruzam esta pesquisa. Acredito que meus registros de corpo-água podem permanecer por muito tempo, pois, assim como a água é condição da vida e matéria que compõe nossos corpos, as narrativas aqui inscritas tendem a continuar a fluir como uma correnteza que não se esgota. Sendo assim, permanece em mim a sensação de que muito mais poderia ter sido dito sobre as experiências compartilhadas nas entrevistas, já que as memórias carregam sentidos que dificilmente cabem por completo no leito de um texto. Ainda assim, sigo com a sensação de travessia realizada e com a certeza de que parte dessas histórias agora corre neste trabalho, como um rio que continua a existir para além das margens destas páginas.

Vale salientar que a presente dissertação teve como objetivo compreender como se configuram as relações étnico-raciais, de gênero e sexualidade nas vivências de professores negros e gays da educação básica, investigando as tensões, exclusões e estratégias de resistência presentes nas trajetórias desses participantes. O trabalho pauta-se em uma pesquisa narrativa, ancorada nas vozes e vivências de três docentes Lucas, Renato Russo e Theophany, bem como nas percepções de membros da comunidade escolar e em fragmentos das falas de Danilo, um professor negro e gay que foi suicidado por um sistema opressor.

Os resultados da pesquisa apontam que a escola, embora seja frequentemente apresentada como espaço de formação cidadã e de promoção da igualdade, ainda reproduz estruturas históricas de exclusão. Racismo, homofobia e outras intersecções não aparecem como fenômenos isolados ou episódicos, mas como práticas cotidianas, muitas vezes naturalizadas, que se articulam com discursos e expectativas sobre quem pode ou não ocupar determinados lugares na instituição escolar. Nesse cenário, o corpo do professor negro e gay torna-se alvo constante de vigilância, julgamento e questionamento, sendo frequentemente interpretado como um corpo fora do lugar em uma estrutura ainda fortemente marcada pela lógica heteronormativa e brancocentrada.

As narrativas analisadas demonstram que esses docentes são repetidamente empurrados para as margens da instituição. Em diferentes momentos de suas trajetórias, enfrentam comentários depreciativos, suspeitas sobre sua competência profissional e tentativas de silenciamento que buscam enquadrar seus corpos e suas existências em padrões considerados aceitáveis. Esse processo revela que a violência simbólica e institucional não se limita aos estudantes, mas também o cotidiano de professores que carregam em seus corpos as marcas da negritude e da dissidência sexual.

É importante ressaltar que quando outros marcadores sociais interagem com raça e sexualidade, a violência pode se intensificar. No caso de Teophany, por ele ser uma bicha preta e macumbeira, a sua desqualificação é intensa e permanente na escola, tanto que já houve um abaixo-assinado para retirá-lo. Além do que, ele, praticamente, não conta com o apoio da comunidade escolar, nem ao menos, muitas vezes, das(os) próprias(os) colegas docentes.

Ao mesmo tempo, a pesquisa evidencia que, dentro desse sistema excludente, os sujeitos mais vulnerabilizados continuam sendo os meninos negros. São eles que, desde cedo, motivados a trabalhar para sobreviverem, vivenciam os efeitos do racismo estrutural no interior da escola, enfrentando estigmatizações, expectativas reduzidas sobre suas capacidades e processos de invisibilização que comprometem sua permanência e seu reconhecimento como sujeitos plenos de direitos. Nesse contexto, a presença de professores negros assume um papel fundamental. Mesmo sendo também vítimas de um sistema que tenta constantemente deslocá-los para fora da escola, esses docentes tornam-se referências importantes para estudantes que raramente se veem representados nos espaços de poder e saber.

Assim, paradoxalmente, o professor negro e gay ocupa um lugar marcado simultaneamente pela vulnerabilidade e pela potência. Vulnerabilidade porque sua presença é constantemente tensionada por estruturas racistas e heterossexistas; potência porque sua existência, por si só, rompe com imaginários históricos que tentaram limitar o acesso de determinados corpos ao espaço da docência. A presença desses professores amplia horizontes de identificação e demonstra que outras formas de existir, ensinar e aprender são possíveis.

As trajetórias de Lucas, Renato Russo e Theophany revelam, nesse sentido, o que ao longo desta dissertação foi metaforizado como corpos-água. Assim como a água, esses professores seguem fluindo, mesmo diante das tentativas constantes de

contenção. Encontram frestas, contornam barreiras e reinventam caminhos para permanecer na escola. Em meio às dificuldades, continuam ensinando, acolhendo estudantes e construindo relações que desafiam as estruturas excludentes que insistem em se reproduzir no cotidiano escolar. Sua presença não é apenas resistência; é também afirmação de existência, de dignidade e de direito ao pertencimento.

Entretanto, os resultados desta pesquisa também evidenciam importantes lacunas institucionais. A ausência de políticas públicas efetivas de acolhimento e proteção a professores que enfrentam discriminações relacionadas à raça e à sexualidade, por exemplo, revela o quanto esses sujeitos permanecem desamparados nas estruturas educacionais. Muitas vezes, diante da falta de apoio da gestão escolar, o enfrentamento ao racismo e à homofobia recai exclusivamente sobre os próprios docentes, que precisam lidar individualmente com situações de violência que, em diversos casos, são cometidas por colegas de trabalho e nem sempre por estudantes.

Além disso, observa-se também a ausência de acolhimento institucional às crianças que se encontram em posições dissidentes das normas de raça, gênero e sexualidade. A falta de formação e preparo de parte dos(as) profissionais da educação faz com que episódios de racismo e homofobia sejam frequentemente silenciados ou naturalizados no cotidiano escolar. Nesse contexto, muitas crianças negras e aquelas que fogem às normas cisheteronormativas acabam enfrentando sozinhas experiências de exclusão e preconceito, quando a escola deveria se constituir como um espaço de proteção, reconhecimento e formação cidadã.

Diante disso, torna-se urgente que políticas públicas educacionais avancem na construção de mecanismos de acolhimento, proteção e valorização da diversidade no ambiente escolar. Isso implica não apenas a criação de normativas institucionais, mas também a implementação de processos formativos que permitam à comunidade escolar compreender as múltiplas dimensões das desigualdades raciais e sexuais que atravessam a educação brasileira. Sem esse compromisso coletivo, a escola continuará reproduzindo práticas que empurram determinados sujeitos para fora de seus espaços.

A atualidade do tema discutido nesta dissertação torna-se ainda mais evidente quando observamos acontecimentos recentes da sociedade brasileira no dia **28 de fevereiro de 2026**. Durante o processo de finalização deste trabalho, circulou amplamente a notícia de que, durante um torneio de vôlei em Salvador, atletas foram

alvo de ofensas racistas e homofóbicas, sendo atacados com a expressão: “*Além de preto, é viado*”. Episódios como esse demonstram que o racismo e a homofobia continuam operando de forma brutal na sociedade brasileira, revelando que as violências discutidas ao longo desta pesquisa não pertencem apenas ao passado nem se restringem ao espaço escolar, assim o racismo e a homofobia nas escolas, ou para além dos muros, é crime e precisamos denunciar.

Portanto, a escola não está isolada dessas dinâmicas sociais. Pelo contrário, ela reflete e, muitas vezes, reproduz as desigualdades presentes na sociedade. Reconhecer essa realidade é um passo fundamental para transformar a educação em um espaço efetivamente comprometido com a justiça social, racial, de gênero e sexualidade. Apesar das adversidades, as histórias aqui narradas revelam que a permanência desses professores na escola também é um ato político. Lucas, Renato Russo e Theophany seguem presentes, ensinando, acolhendo e resistindo. Como águas que se recusam a estagnar, continuam fluindo, mesmo quando encontram barragens em seu percurso.

Assim, mais do que denunciar processos de exclusão, esta dissertação busca afirmar a importância de reconhecer e valorizar as trajetórias de professores negros e gays na educação básica. Tornar visíveis suas histórias é também contribuir para a construção de uma escola que não apenas tolere a diversidade, mas que a reconheça como elemento constitutivo da própria experiência educativa.

Que essas águas continuem correndo...

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo estrutural**. São Paulo: Pólen. Feminismos Plurais, 2019.
- AKOTIRENE, Carla. **Interseccionalidade**. São Paulo: Pólen, 2019. (Coleção Feminismos Plurais).
- ARAÚJO, Martinho Tota Filho Rocha de. Marcadores cruzados: etnicidade, homossexualidade e religião. **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 48, 2016, e164812
- BAÉRE, Felipe de. A mortífera normatividade: o silenciamento das dissidências sexuais e de gênero suicidadas. **Revista Brasileira de Estudos da Homocultura**, [S. l.], v. 2, n. 5, 2019.
- BRASIL, Senado Federal. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico, 1988.
- BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira". Diário Oficial da União, Brasília, 10 jan. 2003.
- BRASIL. **Óbitos por suicídio entre adolescentes e jovens negros 2012 a 2016**. Brasília: Universidade de Brasília, 2018.
- BRAZ, Eliana Peter; VIEIRA, Jarbas Santos. Táticas de resistência de um professor a discursos normativos. **Currículo sem Fronteiras**, v. 15, n. 3, p. 741-762, set./dez. 2015.
- BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018.
- CAETANO, Marcio Rodrigo Vale; TEIXEIRA, Tarciso Manfrenatti de Souza; SILVA JUNIOR, Paulo Melgaço da. Bichas pretas e negões: seus fazeres curriculares em escolas das periferias. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 59, p. 39-55, out. 2019.
- CARNEIRO, Sueli. **A construção do outro como não-ser: racismo e sexismo na formação da mulher negra**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.
- CAVALCANTE, Maria do Carmo Lima de Oliveira. A trajetória da escritora maranhense Maria Firmina dos Reis (1822-1917). **Temporalidades**, Belo Horizonte, v. 14, n. 2, p. 103–123, 2023.
- CLANDININ, Jean; CONNELLY, Michael. **Pesquisa narrativa: experiência e história em pesquisa qualitativa**. Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEI/UFU. Uberlândia: EDUFU, 2011.

COLLINS, Patricia Hill. Se perdeu na tradução? Feminismo negro, interseccionalidade e política emancipatória. **Parágrafo**, v. 5, nº1, p. 6-17, jan./jun., 2017.

COLLINS, Patricia Hill. **Pensamento feminista negro**: conhecimento, consciência e a política do empoderamento. Tradução de Jamille Pinheiro Dias. São Paulo: Boitempo, 2019.

COLLINS, Patrícia Hill; BILGE, Sirma. **Interseccionalidade**. Tradução de Rane Souza. São Paulo: Boitempo, 2021.

CONRADO, Mônica; RIBEIRO, Alan Augusto Moraes. Homem Negro, Negro Homem: masculinidades e feminismo negro em debate. **Revista Estudos Feministas**, v. 25, n. 1, p. 73–97, jan. 2017.

COSTA, Guilherme Moraes da. Bixa preta: considerações sobre negritude e homossexualidade. In: ENCONTRO INTERNACIONAL DE POLÍTICA SOCIAL, 9.; ENCONTRO NACIONAL DE POLÍTICA SOCIAL, 16., 2023, Vitória (ES). **Anais [...]** Vitória (ES): Universidade Federal do Espírito Santo, 2023.

CRENSHAW, Kimberlé. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. **Revista Estudos Feministas**, v. 10, p. 171-188, 2002.

DIAS, Claudenilson da Silva; COLLING, Leandro. Do renascimento à vida sociorreligiosa: revirando memórias de uma bicha preta macumbeira. **Grau Zero - Revista de Crítica Cultural**, v. 9, n. 2, p. 51-66, 2021.

DUTRA, Paulo Sérgio. “Credores de minha estima”: pretos e pardos na instrução pública e privada, no final do século XIX e início do século XX, em Cuiabá-MT. **Revista Brasileira de História da Educação**, v. 22, p. e210, 2022.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Tradução de Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008.

FAUSTINO, Deivison Mendes. O pênis sem o falo: algumas reflexões sobre homens negros, masculinidades e racismo. In: BLAY, Eva Alterman (org.). **Feminismos e masculinidades**: novos caminhos para enfrentar a violência contra a mulher. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2014, p. 75-104.

FERREIRA, Gilvania Oliveira; DI GREGORIO, Maria de Fátima Araújo. Narrativas sobre práticas LGBTTQIAPN+fobia e racismo no âmbito escolar de uma escola pública: Reflexões sobre normatividades e discriminações silenciadas. In: SEMANA DE EDUCAÇÃO DA PERTENÇA AFRO-BRASILEIRA, 20., 2024, Jequié-BA. **Anais eletrônicos [...]** Jequié-BA [S. l.], v. 2, p. 286–295, 2024. Disponível em: <https://anais2.uesb.br/index.php/sepab/article/view/1505>. Acesso em: 8 mar. 2026.

FLICK, Uwe. **Desenho da pesquisa qualitativa**. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FONSECA, Hélio. **História e memória de Maracás**: entre a tradição e a modernidade. Maracás: Edição do Autor, 2006.

FONSECA, Marcus Vinícius. Padre Vitor: um educador negro entre a escravidão e a santidade. **Revista Brasileira de História da Educação**, v. 20, p. e131, 2020.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade I: a vontade de saber**. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

GIL Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6ª ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOMES, Marcos Maurício Gondim. **Professores gays, quem se importa com eles? Um estudo autoetnográfico da homofobia contra professores gays nas escolas**. São Paulo: Appris, 2022.

GONZALEZ, Lélia. A categoria político-cultural de amefricanidade. **Tempo Brasileiro**, Rio de Janeiro, n. 92/93, p. 69-82, jan./jun. 1988.

GUIMARÃES, Nadya Araújo. Entrevista com Patrícia Hill Collins. **Tempo Social**, São Paulo, Brasil, v. 33, n. 1, p. 287–322/323, 2021.

hooks, bell. Intelectuais negras. **Revista Estudos Feministas**, v. 3, n. 2, p. 464-478, 1995.

hooks, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

hooks, bell. **Olhares negros: raça e representação**. São Paulo: Editora Elefante, 2019.

hooks, bell. **A gente é da hora: homens negros e masculinidade**. São Paulo: Elefante, 2022.

hooks, bell. **A vontade de mudar: homens, masculinidade e amor**. Tradução de Manu Quadros e Lubi Prates. Edição de Tadeu Breda. São Paulo: Editora Elefante, 2025.

JAIME, Pedro; LIMA, Ari. Muito além do “Caso Ari”: conversa com um negro intelectual afropolitano. **Metodologias e Aprendizado**, [S. l.], v. 9, p. 111–131, 2026. DOI: 10.21166/metapre.v9i.7257.

JOVCHELOVICH, Sandra; BAUER, Martin W. Entrevista Narrativa. In: BAUER, Martin W., Gaskell George (org.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2002, p. 90-113.

JULIANO, Pedro Barcellos Rodrigues Juliano. Ei, você aí macho discreto, chega mais, cola aqui, vamos bater um papo reto. **Revista Epistemologias do Sul**, v. 4, n. 1, p. 132-143, 2020.

KIMMEL, Michael Scott. A produção simultânea de masculinidades hegemônicas e subalternas. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 4, n. 9, out. 1998, p. 103-117.

LIMA, Ari; CERQUEIRA, Filipe de Almeida. Identidade homossexual e negra em Alagoinhas. **Bagoas - Estudos gays: gêneros e sexualidades**, v. 1, n. 1, p. 269-286, 2007.

LOTIERZO, Tatiana Helena; SCHWARCZ, Lilia Katri Moritz. Raça, gênero e projeto branqueador: “A redenção de Cam”, de Modesto Brocos. **Artelogie**, [S.l.], n. 5, 2013. Disponível em: <https://journals.openedition.org/artelogie/5242>. DOI: <https://doi.org/10.4000/artelogie.5242>.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. 6 ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

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

MARQUES JÚNIOR, Kléber Neves. **Masculinidades bicha**: trajetórias escolares das bichas no Ensino Médio. Dissertação (Mestrado em Educação) – UFPB, CE, Programa de Pós-Graduação em Educação, João Pessoa, 2022.

MATIJASCIC, Milko. **Professores da educação básica no Brasil**: condições de vida, inserção no mercado de trabalho e remuneração. 2304. Texto para Discussão. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. Brasília: Rio de Janeiro: Ipea, 2017.

MIGNOLO, Walter. Desafios Decoloniais Hoje. **Epistemologias do Sul**, Foz do Iguaçu/PR, v. 1, n. 1, p. 12-32, 2017.

MIRANDA, Eduardo Oliveira. **Corpo-território & educação decolonial**: proposições afro-brasileiras na invenção da docência. Salvador: EDUFBA, 2020.

MOREIRA, Adilson. **Racismo recreativo**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem do Brasil**. Tese apresentada para obtenção do título de Livre Docente em Antropologia. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. São Paulo, 1997.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra**. Petrópolis: Vozes, 2004.

MUYLAERT, Camila Junqueira; SARUBBI JÚNIOR, Vicente; GALLO, Paulo Rogério; ROLIM NETO, Modesto Leite; REIS, Alberto Olavo Advincula. Entrevistas narrativas: um importante recurso em pesquisa qualitativa. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, v. 48 (esp2), p. 184-189, 2014.

OLIVEIRA, Megg Rayara Gomes de. **O diabo em forma de gente: (r) existências de gays afeminados, viados e bichas pretas na educação**. 2017. 190f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Paraná, Curitiba-PR, 2017.

OLIVEIRA, Elias Teixeira de; VEDANA, Kelly Graziani Giaccherio. Suicídio e depressão na população LGBT: postagens publicadas em blogs pessoais. **SMAD, Rev. Eletrônica Saúde Mental Álcool Drog. (Ed. port.)**, Ribeirão Preto, v. 16, n. 4, p. 39-48, dez. 2020.

PINHO, Osmundo. Qual é a identidade do homem negro? **Revista Democracia Viva**, n. 22, p. 64-69, jun/jul, 2004.

PINHO, Osmundo Araújo. Relações raciais e sexualidade. *In*: PINHO, Osmundo Araújo; SANSONE, Livio (orgs.). **Raça: novas perspectivas antropológicas** [online]. 2nd ed. rev. Salvador: EDUFBA, 2008, p. 257-283.

PINHO, Osmundo. Desejo e poder: racismo e violência estrutural em comunidades homossexuais. *In*: CÁCERES, Carlos F.; MOGOLLÓN, María Esther; PÉREZ-LUNA, Griselda; OLIVOS, Fernando. **Sexualidad, Ciudadanía y Derechos Humanos en América Latina: un quinquenio de aportes regionales al debate y la reflexión**. Lima: IESSDEH, UPCH, 2011, p. 121-124.

REIS, Graça. A pesquisa narrativa como possibilidade de expansão do presente. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 18, n. 49, p. 1-18, 2021.

RESENDE, Augusto César Leite de. Racismo recreativo, liberdade de expressão e fraternidade: algumas aproximações. **Revista Direito e Práxis**, v. 15, n. 4, p. e75012, 2024.

RESTIER, Henrique; SOUZA, Rolf Malungo de (org.). **Diálogos contemporâneos sobre homens negros e masculinidades**. São Paulo: Ciclo Contínuo Editorial, 2019.

SANTANA, Fernanda Xavier Silva; SOUZA, Marcos Lopes de. “Você agora me pegou mesmo!”: as dificuldades de uma equipe gestora em falar sobre gênero e sexualidade. *In*: EUGÊNIO, Benedito Gonçalves; SANTANA, José Valdir Jesus de; FERREIRA, Maria de Fátima de Andrade (orgs.). **Etnicidades, gênero e educação: olhares plurais**. Vitória da Conquista: Edições UESB, 2022, v.1, p. 143-162.

SANTOS, Beatriz Rodrigues Lino dos. **"Durante o curso eu vi várias pessoas mexidas...."**: experiências de professoras/es em um curso de formação continuada sobre gênero e sexualidade. 123 f. Dissertação de mestrado. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) – Jequié-BA, 2018.

SANTOS, Vitor Tadeu Nascimento; SOUZA, Marcos Lopes de. “Você estava queimando o filme dele, por ele ser branco e bonito e você ser negro e feio”: a reiteração dos discursos etnocêntricos, racistas e homofóbicos frente às homossexualidades negras. *In*: REIS, Alessandra Crystian Engles dos; SOARES, Alexandre Sebastião Ferrari; MARTELLI, Andréa Cristina; GARCIA, Dantielli Assumpção; MOLINA, Luana Pagano Peres; CONTERNO, Solange de Fátima Reis

(orgs.). **Diálogos pedagógicos: sexualidade, gênero e formação docente**. São Carlos, SP: Pedro & João Editores, 2022, p. 133-150.

SANTOS JUNIOR, Antonio Carvalho dos; SOUZA, Elizeu Clementino de. Viado na escola: racismo e homofobia em trajetórias de vida-formação de professores negros. **Revista NUPEM**, v. 15, n. 36, p. 57-70, 2023.

SEGATO, Rita Laura. **Contra-pedagogias da crueldade**. Buenos Aires: Prometeo Libros, 2018.

SILVA JÚNIOR, Paulo Melgaço da. “Desmunhecando deste jeito você não pode trabalhar aqui”: reflexões sobre bichas pretas, escolas e possibilidades de trabalho. *In*: PINHEIRO, Diógenes; REIS, Cláudia. **Quando LGBTs invadem a escola e o mundo do trabalho** [livro eletrônico]. Rio de Janeiro: UNIRIO, 2020, p. 229-252.

SODRÉ, Muniz. **Capoeira, um jogo de corpo**. Petrópolis: Vozes, 1988.

SODRÉ, Muniz. **O terreiro e a cidade: a forma social negro-brasileira**. 2. ed. Rio de Janeiro: Mauad, 2002.

SODRÉ, Muniz. Por um conceito de minoria. *In*: PAIVA, Raquel; BARBALHO, Alexandre (orgs.). **Comunicação e cultura das minorias**. São Paulo: Paulus, 2005, p. 11-14.

SOUZA, Ana Carolina Vale de. “O negro não é um homem”: reflexões sobre a humanidade de homens negros na diáspora brasileira em perspectiva afrocentrada. **Kwanissa: Revista de Estudos Africanos e Afro-Brasileiros**, v. 8, n. 18, p. 36–63, 23, ago., 2025.

SOUZA, Antonio José de. **Tornar-se negrogay: a história de vida de um homem-professor situado e" sitiado"**. 2022. 183 f. Tese (Doutorado em Família na Sociedade Contemporânea). Universidade Católica do Salvador, Salvador-BA, 2022.

SOUZA, Laís Machado de; SANTOS, Beatriz Rodrigues Lino dos; SANTANA, Fernanda Xavier Silva; SOUZA, Marcos Lopes de. Desafios em ser professor gay e professora lésbica na educação básica: motivações e manifestações do mal-estar docente. *In*: DIAS, Alfrancio Ferreira; SANTOS, Elza Ferreira; CRUZ, Maria Helena Santana (orgs.). **Gêneros, feminismos, poderes e políticas públicas: investigações contemporâneas**. Campina Grande - PB: Realize Editora, 2016, v.1, p. 4044-4057.

SOUZA, Neusa Santos. **Tornar-se negro ou as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social**. Rio de Janeiro: Zahar, 2021.

SOUZA, Raquel. Rapazes negros e socialização de gênero: sentidos e significados de "ser homem". **Cadernos Pagu**, n. 34, p. 107–142, jan. 2010.

SOUZA, Rolf Malungo de. Falomaquia: homens negros e brancos e a luta pelo prestígio da masculinidade em uma sociedade do Ocidente. **Antropolítica - Revista Contemporânea de Antropologia**, Niterói, n. 34, p. 35-52, 1. sem. 2013.

SQUIRE, Corinne. O que é narrativa? **Civitas**, Porto Alegre, v. 14, n. 2, p. 272–284, maio-ago. 2014.

TEIXEIRA, Tarciso Manfrenatti de Souza. **“Você é um homem ou um rato”**: narrativas de como ser homem na educação. 2017. 127f. Dissertação (Mestrado em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares). Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica/Nova Iguaçu-RJ, 2017.

VEIGA, Lucas. As diásporas da bixa preta: sobre ser negro e gay no Brasil. **Tabuleiro de Letras**, v. 12, n. 1, p. 77-88, 2018.

VEIGA, Lucas. Além de preto é gay: as diásporas da bixa preta. In: RESTIER, Henrique, SOUZA, Rolf Malungo de (Orgs.). **Diálogos contemporâneos sobre homens negros e masculinidades**. São Paulo: Ciclo Contínuo Editorial, 2019, p. 77-94.

ZACARIAS, VINÍCIUS SANTOS DA SILVA. A categoria é bicha preta. In: RESTIER, Henrique; SOUZA, Rolf Malungo Ribeiro de (orgs.). **Sobre homens e negros: masculinidades, estereótipos e subversões**. São Paulo: Hucitec Editora: ANPOCS, 2025, p. 211-223.

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA OS PROFESSORES

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Conforme Resoluções nº 466/2012 e 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde – CNS

CARO(A) SENHOR(A),

CONVIDAMOS o(a) senhor(a) (ou à pessoa pela qual o(a) Sr.(a) é responsável) para participar de uma pesquisa científica.

Por favor, leia este documento com bastante atenção e, se você estiver de acordo, rubricue as primeiras páginas e assine na linha “Assinatura do participante”, no ponto 8.

1. QUEM SÃO AS PESSOAS RESPONSÁVEIS POR ESTA PESQUISA?

1.1. PESQUISADOR RESPONSÁVEL: *Mario Lucas Alves dos Santos*

1.2. ORIENTADOR/ORIENTANDO: *Marcos Lopes de Souza*

2. QUAL O NOME DESTA PESQUISA, POR QUE E PARA QUE ELA ESTÁ SENDO FEITA?

2.1. TÍTULO DA PESQUISA

Ser professor negro e gay na educação básica: exclusões e resistências

2.2. POR QUE ESTAMOS FAZENDO ESTA PESQUISA (Justificativa):

Esta pesquisa surgiu motivada pela minha inquietação enquanto um professor negro e gay que, cotidianamente, vivência inúmeras situações de discriminação e também de outros colegas que partilham da minha experiência. Além disso, estamos realizando esta pesquisa, pois ainda há poucos trabalhos que discutem as vivências de docentes negros e gays nas escolas de ensino básico, especialmente no interior baiano. Embora um número menor de professores das escolas sejam negros e gays, muitos ainda vivem situações de exclusão, mesmo estando em uma posição de autoridade e, por isso, a importância deste trabalho para evidenciar tanto as situações de discriminação desses professores quanto seus processos de resistência.

2.3. PARA QUE ESTAMOS FAZENDO ESTA PESQUISA (Objetivos):

Este trabalho está sendo feito para entender como a identidade étnico-racial, o gênero e a sexualidade afetam as vivências de professores negros e gays da educação básica; como se dão as relações entre esses professores e a comunidade escolar em que trabalham e analisar como esses docentes enfrentam o racismo e a homofobia que os atinge.

3. O QUE VOCÊ (OU O INDIVÍDUO SOB SUA RESPONSABILIDADE) TERÁ QUE FAZER? ONDE E QUANDO ISSO ACONTECERÁ? QUANTO TEMPO LEVARÁ? (Procedimentos Metodológicos)

3.1 O QUE SERÁ FEITO:

Você participará de uma entrevista narrativa, respondendo a dez perguntas sobre como é a sua vivência enquanto professor negro e gay que leciona para estudantes do ensino básico.

3.2 ONDE E QUANDO FAREMOS ISSO:

Esta entrevista ocorrerá em local e horário que for mais adequado para você.

3.3 QUANTO TEMPO DURARÁ CADA SESSÃO:

A entrevista durará, em média, 1 hora.

4. HÁ ALGUM RISCO EM PARTICIPAR DESSA PESQUISA?

Segundo as normas que tratam da ética em pesquisa com seres humanos no Brasil, sempre há riscos em participar de pesquisas científicas. No caso desta pesquisa, classificamos o risco como sendo

☒ MÍNIMO ☐ MODERADO ☐ ALTO

4.1 NA VERDADE, O QUE PODE ACONTECER É: (detalhamento dos riscos)

Durante a entrevista, você pode sentir algum desconforto ou constrangimento em responder alguma pergunta por esta se relacionar à questões de foro íntimo ou por gerar lembranças tristes ou desagradáveis. Além disso, pode existir o risco relacionado à garantia do sigilo e confidencialidade.

4.2 MAS PARA EVITAR QUE ISSO ACONTEÇA, FAREMOS O SEGUINTE: (meios de evitar/minimizar os riscos):

Para minimizar os riscos em relação ao desconforto ou constrangimento durante a entrevista, entregarei o roteiro de questões previamente para que você possa ler e, se desejar, poderá excluir alguma(s) das questões. Ainda assim, você poderá não responder qualquer outra pergunta e interromper a entrevista quando desejar. Além disso, você poderá desistir de participar da pesquisa em qualquer momento do trabalho, sem que isso acarrete qualquer prejuízo para você. Quanto ao risco de sigilo e confidencialidade, poderá ser utilizado um pseudônimo, conforme o seu desejo.

5. O QUE É QUE ESTA PESQUISA TRARÁ DE BOM? (Benefícios da pesquisa)

5.1 BENEFÍCIOS DIRETOS (aos participantes da pesquisa):

Enquanto benefício direto, esta pesquisa pretende contribuir para o reconhecimento social e profissional dos professores negros e gays. Além disso, ao dialogar com os docentes, pretende-se mobilizá-los para o empoderamento e engajamento em prol dos seus direitos e também para o combate ao racismo e à homofobia.

5.2 BENEFÍCIOS INDIRETOS (à comunidade, sociedade, academia, ciência...):

Indiretamente, esta pesquisa pretende contribuir para a criação e fortalecimento de políticas públicas educacionais visando o direito à equidade e a melhoria da inclusão de docentes da educação básica e promovendo o combate ao racismo e à homofobia que atinge não somente discentes, mas também docentes, gestores(as) e demais funcionários(as) da escola. Ao mesmo tempo, este trabalho contribuirá para a produção do conhecimento científico no campo das relações étnico-raciais, gênero, sexualidade e educação.

6. MAIS ALGUMAS COISAS QUE O(A) SENHOR(A) PODE QUERER SABER (Direitos dos participantes):

6.1. Recebe-se dinheiro ou é necessário pagar para participar da pesquisa?

R: Nenhum dos dois. A participação na pesquisa é voluntária.

6.2. Mas e se você acabar gastando dinheiro só para participar da pesquisa?

R: O pesquisador responsável precisará lhe ressarcir estes custos.

6.3. E se ocorrer algum problema durante ou depois da participação?

R: Você pode solicitar assistência imediata e integral e ainda indenização ao pesquisador e à universidade.

6.4. É obrigatório fazer tudo o que o pesquisador mandar? (Responder questionário, participar de entrevista, dinâmica, exame...)

R: Não. Você só precisa participar daquilo em que se sentir confortável a fazer.

6.5. Dá pra desistir de participar no meio da pesquisa?

R: Sim. Em qualquer momento. É só avisar ao pesquisador.

6.6. Há algum problema ou prejuízo em desistir?

R: Nenhum.

6.7. O que acontecerá com os dados que você fornecer nessa pesquisa?

R: Eles serão reunidos com os dados fornecidos por outras pessoas e analisados para gerar o resultado do estudo. Depois disso, poderão ser apresentados em eventos científicos ou constar em publicações, como Trabalhos de Conclusão de Curso, Dissertações, Teses, artigos em revistas, livros, reportagens, etc.

6.8. Os participantes não ficam expostos publicamente?

R: Em geral, não. O(A) pesquisador(a) tem a obrigação de garantir a sua privacidade e o sigilo dos seus dados. Porém, a depender do tipo de pesquisa, ele(a) pode pedir para te identificar e ligar os dados fornecidos por você ao seu nome, foto, ou até produzir um áudio ou vídeo com você. Nesse caso, a decisão é sua em aceitar ou não. Ele precisará te oferecer um documento chamado "Termo de Autorização para Uso de Imagens e Depoimentos". Se você não aceitar a exposição ou a divulgação das suas informações, não o assine.

6.9. Depois de apresentados ou publicados, o que acontecerá com os dados e com os materiais coletados?

R: Serão arquivadas por 5 anos com o pesquisador e depois destruídos.

6.10. Qual a "lei" que fala sobre os direitos do participante de uma pesquisa?

R.: São, principalmente, duas normas do Conselho Nacional de Saúde: a Resolução CNS 466/2012 e a 510/2016. Há, também uma cartilha específica para tratar sobre os direitos dos participantes. Todos esses documento podem ser encontrados no nosso site (www2.uesb.br/comitedeetica).

6.11. E se eu precisar tirar dúvidas ou falar com alguém sobre algo acerca da pesquisa?

R: Entre em contato com o(a) pesquisador(a) responsável ou com o Comitê de ética. Os meios de contato estão listados no ponto 7 deste documento.

7. CONTATOS IMPORTANTES:

Pesquisador(a) Responsável: **Mario Lucas Alves dos Santos.**

Endereço: **Rua Lagoa Dourada, 26 - Bairro Joaquim Romão - Jequié-BA.**

Fone: **(73)99903-5196** / E-mail: **mls.lukas@hotmail.com**

Comitê de Ética em Pesquisa da UESB (CEP/UESB)

Avenida José Moreira Sobrinho, s/n, 1º andar do Centro de Aperfeiçoamento Profissional Dalva de Oliveira Santos (CAP). Jequiezinho. Jequié-BA. CEP 45208-091.

Fone: (73) 3528-9727 / E-mail: cepjq@uesb.edu.br

Horário de funcionamento: Segunda à sexta-feira, das 08:00 às 17:00

8. CLÁUSULA DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (Concordância do participante ou do seu responsável)

Declaro, para os devidos fins, que estou ciente e concordo

☐ **em participar do presente estudo;**

☐ **com a participação da pessoa pela qual sou responsável.**

Ademais, confirmo ter recebido uma via deste termo de consentimento e asseguro que me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer todas as minhas dúvidas.

Jequié-BA, 18 de janeiro de 2025

Página 3

Assinatura do(a) participante (ou da pessoa por ele responsável)



Impressão Digital
(Se for o caso)

9. CLÁUSULA DE COMPROMISSO DO PESQUISADOR

Declaro estar ciente de todos os deveres que me competem e de todos os direitos assegurados aos participantes e seus responsáveis, previstos nas Resoluções 466/2012 e 510/2016, bem como na Norma Operacional 001/2013 do Conselho Nacional de Saúde. Asseguro ter feito todos os esclarecimentos pertinentes aos voluntários de forma prévia à sua participação e ratifico que o início da coleta de dados dar-se-á apenas após prestadas as assinaturas no presente documento e aprovado o projeto pelo Comitê de Ética em Pesquisa, competente.

Jequié-BA, Clique aqui para inserir uma data.

Assinatura do(a) pesquisador

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA A COMUNIDADE ESCOLAR

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Conforme Resoluções nº 466/2012 e 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde – CNS

CARO(A) SENHOR(A),

CONVIDAMOS o(a) senhor(a) (ou à pessoa pela qual o(a) Sr.(a) é responsável) para participar de uma pesquisa científica.

Por favor, leia este documento com bastante atenção e, se você estiver de acordo, rubriche as primeiras páginas e assine na linha “Assinatura do participante”, no ponto 8.

1. QUEM SÃO AS PESSOAS RESPONSÁVEIS POR ESTA PESQUISA?

1.1. PESQUISADOR RESPONSÁVEL: *Mario Lucas Alves dos Santos*

1.2. ORIENTADOR/ORIENTANDO: *Marcos Lopes de Souza*

2. QUAL O NOME DESTA PESQUISA, POR QUE E PARA QUE ELA ESTÁ SENDO FEITA?

2.1. TÍTULO DA PESQUISA

Ser professor negro e gay na educação básica: exclusões e resistências

2.2. POR QUE ESTAMOS FAZENDO ESTA PESQUISA (Justificativa):

Esta pesquisa surgiu motivada pela minha inquietação enquanto um professor negro e gay que, cotidianamente, vivência inúmeras situações de discriminação e também de outros colegas que partilham da minha experiência. Além disso, estamos realizando esta pesquisa, pois ainda há poucos trabalhos que discutem as vivências de docentes negros e gays nas escolas de ensino básico, especialmente no interior baiano. Embora um número menor de professores das escolas sejam negros e gays, muitos ainda vivem situações de exclusão, mesmo estando em uma posição de autoridade e, por isso, a importância deste trabalho para evidenciar tanto as situações de discriminação desses professores quanto seus processos de resistência.

2.3. PARA QUE ESTAMOS FAZENDO ESTA PESQUISA (Objetivos):

Este trabalho está sendo feito para entender como a identidade étnico-racial, o gênero e a sexualidade afetam as vivências de professores negros e gays da educação básica; como se dão as relações entre esses professores e a comunidade escolar em que trabalham e analisar como esses docentes enfrentam o racismo e a homofobia que os atinge.

3. O QUE VOCÊ (OU O INDIVÍDUO SOB SUA RESPONSABILIDADE) TERÁ QUE FAZER? ONDE E QUANDO ISSO ACONTECERÁ? QUANTO TEMPO LEVARÁ? (Procedimentos Metodológicos)

3.1 O QUE SERÁ FEITO:

Você participará de uma entrevista narrativa, respondendo a seis perguntas sobre como você compreende um professor negro e gay que leciona na escola em que você está, como você se relaciona com ele e se você já ouviu ou presenciou alguma situação de racismo e/ou homofobia que ele tenha sofrido.

3.2 ONDE E QUANDO FAREMOS ISSO:

Esta entrevista ocorrerá em local e horário que for mais adequado para você.

3.3 QUANTO TEMPO DURARÁ CADA SESSÃO:

A entrevista durará, em média, 30 minutos.

Página 1

4. HÁ ALGUM RISCO EM PARTICIPAR DESSA PESQUISA?

Segundo as normas que tratam da ética em pesquisa com seres humanos no Brasil, sempre há riscos em participar de pesquisas científicas. No caso desta pesquisa, classificamos o risco como sendo

☒ MÍNIMO ☐ MODERADO ☐ ALTO

4.1 NA VERDADE, O QUE PODE ACONTECER É: (detalhamento dos riscos)

Durante a entrevista, você pode sentir algum desconforto ou constrangimento em responder alguma pergunta por esta se relacionar à questões de foro íntimo ou por gerar lembranças tristes ou desagradáveis. Além disso, pode existir o risco relacionado à garantia do sigilo e confidencialidade.

4.2 MAS PARA EVITAR QUE ISSO ACONTEÇA, FAREMOS O SEGUINTE: (meios de evitar/minimizar os riscos):

Para minimizar os riscos em relação ao desconforto ou constrangimento durante a entrevista, entregarei o roteiro de questões previamente para que você possa ler e, se desejar, poderá excluir alguma(s) das questões. Ainda assim, você poderá não responder qualquer outra pergunta e interromper a entrevista quando desejar. Além disso, você poderá desistir de participar da pesquisa em qualquer momento do trabalho, sem que isso acarrete qualquer prejuízo para você. Quanto ao risco de sigilo e confidencialidade, poderá ser utilizado um pseudônimo, conforme o seu desejo.

5. O QUE É QUE ESTA PESQUISA TRARÁ DE BOM? (Benefícios da pesquisa)

5.1 BENEFÍCIOS DIRETOS (aos participantes da pesquisa):

Enquanto benefício direto, esta pesquisa pretende contribuir para que você pense sobre como é a vivência de um professor que vivencia situações de discriminação em sua atuação profissional e como isso pode impactar sua autoestima. Além disso, ao dialogar com a comunidade escolar, pretende-se mobilizá-la para a construção de uma instituição educacional pautada no reconhecimento dos direitos dos grupos subalternizados e no combate ao racismo e à homofobia.

5.2 BENEFÍCIOS INDIRETOS (à comunidade, sociedade, academia, ciência...):

Indiretamente, esta pesquisa pretende contribuir para a criação e fortalecimento de políticas públicas educacionais visando o direito à equidade e a melhoria da inclusão de docentes da educação básica e promovendo o combate ao racismo e à homofobia que atinge não somente discentes, mas também docentes, gestores(as) e demais funcionários(as) da escola. Ao mesmo tempo, este trabalho contribuirá para a produção do conhecimento científico no campo das relações étnico-raciais, gênero, sexualidade e educação.

6. MAIS ALGUMAS COISAS QUE O(A) SENHOR(A) PODE QUERER SABER (Direitos dos participantes):

6.1. Recebe-se dinheiro ou é necessário pagar para participar da pesquisa?

R: Nenhum dos dois. A participação na pesquisa é voluntária.

6.2. Mas e se você acabar gastando dinheiro só para participar da pesquisa?

R: O pesquisador responsável precisará lhe ressarcir estes custos.

6.3. E se ocorrer algum problema durante ou depois da participação?

R: Você pode solicitar assistência imediata e integral e ainda indenização ao pesquisador e à universidade.

6.4. É obrigatório fazer tudo o que o pesquisador mandar? (Responder questionário, participar de entrevista, dinâmica, exame...)

R: Não. Você só precisa participar daquilo em que se sentir confortável a fazer.

6.5. Dá pra desistir de participar no meio da pesquisa?

R: Sim. Em qualquer momento. É só avisar ao pesquisador.

6.6. Há algum problema ou prejuízo em desistir?

R: Nenhum.

6.7. O que acontecerá com os dados que você fornecer nessa pesquisa?

R: Eles serão reunidos com os dados fornecidos por outras pessoas e analisados para gerar o resultado do estudo. Depois disso, poderão ser apresentados em eventos científicos ou constar em publicações, como Trabalhos de Conclusão de Curso, Dissertações, Teses, artigos em revistas, livros, reportagens, etc.

6.8. Os participantes não ficam expostos publicamente?

R: Em geral, não. O(A) pesquisador(a) tem a obrigação de garantir a sua privacidade e o sigilo dos seus dados. Porém, a depender do tipo de pesquisa, ele(a) pode pedir para te identificar e ligar os dados fornecidos por você ao seu nome, foto, ou até produzir um áudio ou vídeo com você. Nesse caso, a decisão é sua em aceitar ou não. Ele precisará te oferecer um documento chamado "Termo de Autorização para Uso de Imagens e Depoimentos". Se você não aceitar a exposição ou a divulgação das suas informações, não o assine.

6.9. Depois de apresentados ou publicados, o que acontecerá com os dados e com os materiais coletados?

R: Serão arquivadas por 5 anos com o pesquisador e depois destruídos.

6.10. Qual a "lei" que fala sobre os direitos do participante de uma pesquisa?

R: São, principalmente, duas normas do Conselho Nacional de Saúde: a Resolução CNS 466/2012 e a 510/2016. Há, também uma cartilha específica para tratar sobre os direitos dos participantes. Todos esses documento podem ser encontrados no nosso site (www2.uesb.br/comitedeetica).

6.11. E se eu precisar tirar dúvidas ou falar com alguém sobre algo acerca da pesquisa?

R: Entre em contato com o(a) pesquisador(a) responsável ou com o Comitê de ética. Os meios de contato estão listados no ponto 7 deste documento.

7. CONTATOS IMPORTANTES:

Pesquisador(a) Responsável: **Mario Lucas Alves dos Santos.**

Endereço: Rua Lagoa Dourada, 26 - Bairro Joaquim Romão - Jequié-BA.

Fone: (73)99903-5196 / **E-mail:** mls.lukas@hotmail.com

Comitê de Ética em Pesquisa da UESB (CEP/UESB)

Avenida José Moreira Sobrinho, s/n, 1º andar do Centro de Aperfeiçoamento Profissional Dalva de Oliveira Santos (CAP). Jequiezinho. Jequié-BA. CEP 45208-091.

Fone: (73) 3528-9727 / **E-mail:** cepjq@uesb.edu.br

Horário de funcionamento: Segunda à sexta-feira, das 08:00 às 17:00

8. CLÁUSULA DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (Concordância do participante ou do seu responsável)

Declaro, para os devidos fins, que estou ciente e concordo

☐ **em participar do presente estudo;**

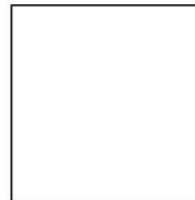
☐ **com a participação da pessoa pela qual sou responsável.**

Ademais, confirmo ter recebido uma via deste termo de consentimento e asseguro que me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer todas as minhas dúvidas.

Jequié-BA, 18 de janeiro de 2025

Página 3

Assinatura do(a) participante (ou da pessoa por ele responsável)



Impressão Digital
(Se for o caso)

9. CLÁUSULA DE COMPROMISSO DO PESQUISADOR

Declaro estar ciente de todos os deveres que me competem e de todos os direitos assegurados aos participantes e seus responsáveis, previstos nas Resoluções 466/2012 e 510/2016, bem como na Norma Operacional 001/2013 do Conselho Nacional de Saúde. Asseguro ter feito todos os esclarecimentos pertinentes aos voluntários de forma prévia à sua participação e ratifico que o início da coleta de dados dar-se-á apenas após prestadas as assinaturas no presente documento e aprovado o projeto pelo Comitê de Ética em Pesquisa, competente.

Jequié-BA, Clique aqui para inserir uma data.

Assinatura do(a) pesquisador

APÊNDICE C - ROTEIRO DA ENTREVISTA COM OS DOCENTES

1. Quem você é como indivíduo e profissional, isto é, como você descreveria sua trajetória pessoal e profissional no campo educacional, levando em conta sua identidade como um docente negro e gay?
2. Como a comunidade escolar (estudantes, colegas, administradores) responde à sua presença como um docente negro gay? Você nota alguma alteração nas relações interpessoais com o passar do tempo?
3. Você já foi vítima de racismo ou homofobia na escola? Quais são os maiores obstáculos que você ainda enfrenta devido à sua identidade de gênero e raça?
4. Quais táticas você emprega para enfrentar a homofobia e o racismo no contexto escolar, seja de estudantes ou de colegas de trabalho?
5. Como a sua vivência como professor negro gay no interior da Bahia se diferencia, se é que se diferencia, daqueles outros professores negros gays que moram em cidades maiores?
6. Você acha que a sua experiência como homem negro e gay afeta a maneira como você ensina e interage com seus/suas alunos/as? Por quê?
7. Na sua perspectiva, a escola proporciona algum tipo de apoio ou acolhimento para tratar de assuntos relacionados à diversidade sexual e às relações étnico-raciais? Caso afirmativo, como?
8. Qual é o papel da escola na criação de um ambiente acolhedor e inclusivo para professores e estudantes que não se enquadram na norma heterossexual e branca?
9. Quais estratégias ou medidas na escola você acha que poderiam ser postas em prática para enfrentar de maneira mais efetiva a discriminação étnico-racial e a homofobia?
10. Conte-nos mais sobre suas experiências enquanto um professor negro e gay?

APÊNDICE D - ROTEIRO DA ENTREVISTA COM A COMUNIDADE ESCOLAR

- 1 – Você conhece o professor (participante da pesquisa) há quanto tempo?
- 2 - Como você se sente ao saber que há um professor negro e gay na sua escola?
- 3 – Como você compreende o fato dele ser um professor negro e gay assumido?
- 4 – Como você o avalia enquanto profissional?
- 5 – Você já presenciou ou ouviu falar de situações de preconceito ou discriminação contra esse professor negro e gay na escola? Como isso foi abordado pela comunidade escolar?
- 6 - Quais atitudes você acredita que a comunidade escolar poderia adotar para apoiar a presença de professores negros e gays?