



**“OS HOMOSSEXUAIS NÃO ENTRARÃO NO REINO DOS CÉUS”:
NARRATIVA AUTOBIOGRÁFICA DE UMA BICHA, PRETA E PROFESSOR
CURIOSO**

**“HOMOSEXUALS WILL NOT ENTER THE KINGDOM OF HEAVEN”:
AN AUTOBIOGRAPHICAL NARRATIVE OF BLACK QUEER AND A
CURIOUS PROFESSOR**

**“LOS HOMOSEXUALES NO ENTRARÁN EN EL REINO DE LOS
CIELOS’: NARRATIVA AUTOBIOGRÁFICA DE UN MARICÓN NEGRO Y
SU CURIOSIDAD PEDAGÓGICA”**

Joatan Nunes Machado Junior¹

Camila Duarte Altivo²

Margareth Diniz³

RESUMO

Este trabalho apresenta um relato de experiência docente, a partir de uma perspectiva autobiográfica, com base em 15 anos de atuação na Educação Básica brasileira. Utilizando a pesquisa narrativa como metodologia, busca-se refletir sobre o percurso profissional, os desafios enfrentados no cotidiano escolar e os sentidos atribuídos à docência ao longo do tempo. Questões como identidade docente, relações de gênero no magistério e os impactos das políticas educacionais emergem como elementos centrais da análise. A escrita em primeira pessoa permite o resgate de memórias e experiências, além da produção de reflexões que articulam experiência e formação. Conclui-se que a elaboração e partilha das histórias de vida contribuem para o desenvolvimento profissional de educadores/as, ampliando o olhar sobre si, sobre os outros e sobre o contexto educativo em que atuam.

PALAVRAS-CHAVE: Formação Docente, Identidade Profissional, Movimentos Sociais, Psicanálise.

¹ Mestrado. Universidade Federal de Ouro Preto, Mariana, Minas Gerais, Brasil.

² Graduação. Centro Universitário UNA, Itabira, Minas Gerais, Brasil.

³ Doutorado. Universidade Federal de Ouro Preto, Mariana, Minas Gerais, Brasil.

RESUMEN

Este trabajo presenta un relato de la experiencia docente, desde una perspectiva autobiográfica, basado en 15 años de experiencia en la Educación Básica brasileña. Utilizando la investigación narrativa como metodología, el estudio busca reflexionar sobre la trayectoria profesional, los desafíos enfrentados en la vida escolar cotidiana y los significados atribuidos a la docencia a lo largo del tiempo. Cuestiones como la identidad docente, las relaciones de género en la docencia y los impactos de las políticas educativas emergen como elementos centrales del análisis. Escribir en primera persona permite la recuperación de memorias y experiencias, así como la producción de reflexiones que articulan la experiencia y la formación. Se concluye que la elaboración y el intercambio de historias de vida contribuyen al desarrollo profesional de los educadores, ampliando su perspectiva sobre sí mismos, los demás y el contexto educativo en el que trabajan.

PALABRAS-CLAVE: Formación docente, identidad profesional, movimientos sociales, psicoanálisis.

ABSTRACT

This work presents an account of teaching experience, from an autobiographic perspective, based on 15 years of experience in Brazilian Basic Education. Using narrative research as a methodology, the study seeks to reflect on the professional journey, the challenges faced in daily school life, and the meanings attributed to teaching over time. Issues such as teacher identity, gender relations in teaching, and the impacts of educational policies emerge as central elements of the analysis. Writing in the first person allows for the retrieval of memories and experiences, as well as the production of reflections that articulate experience and training. It is concluded that the elaboration and sharing of life stories contributes to the professional development of educators, broadening their perspective on themselves, others, and the educational context in which they work.

KEYWORDS: Teacher Training, Professional Identity, Social Movements, Psychoanalysis.

* * *

Combinaram de nos matar. Mas nós combinamos de não morrer.

Conceição Evaristo

Introdução

Sabemos que a escrita de si, quando mobilizada como gesto de pesquisa e formação, possibilita a inscrição da subjetividade nos espaços acadêmicos, deslocando a centralidade da objetividade e do distanciamento impessoal como critérios exclusivos de validação do conhecimento. Na psicanálise, especialmente a partir do método clínico, destaca-se o conceito de implicação, em que o/a pesquisador/a não se coloca como sujeito neutro, mas se reconhece afetivamente atravessado por seu objeto de estudo. Como afirma

Margareth Diniz (2011), o/a pesquisador/a está emocionalmente envolvido/a com seu objeto de estudo, com o qual ele/ela estuda, pesquisa e se identifica. No campo da educação, as abordagens (auto)biográficas têm ganhado relevância justamente por articular memórias, experiências e saberes docentes, promovendo uma compreensão mais situada, sensível e crítica dos processos formativos.

Neste trabalho, assumo a escrita autobiográfica como prática formativa e metodológica. Após cursar a disciplina de narrativas no Programa de Pós-Graduação em Educação, senti o desejo e a necessidade de revisitar minha trajetória e inscrevê-la como material de reflexão. Durante o semestre, tivemos contato com diversos textos sobre metodologias narrativas e suas interfaces com a pesquisa educacional. Um dos que mais me marcou foi *O movimento biográfico em educação*, de Maria da Conceição Passeggi, Elizeu Clementino de Souza e Paula Perin Vicentini (2011), que discute as histórias de vida como método de investigação qualitativa e prática de formação docente. Como apontam os autores:

[...] baseados nas histórias de vida como método de investigação qualitativa e como prática de formação, procuram identificar, nas trajetórias de professores, questões de interesse para a pesquisa educacional, entre as quais: as razões da escolha profissional, as especificidades das diferentes fases da carreira docente, as relações de gênero no exercício do magistério, a construção da identidade docente, as relações entre a ação educativa e as políticas educacionais (Maria da Conceição Passeggi; Elizeu Clementino de Souza; Paula Perin Vicentini, 2011, p. 370).

É acreditando na potência formativa das biografias que escrevo este relato. Meu objetivo é refletir sobre minha trajetória docente ao longo de 15 anos na rede pública de Educação Básica, destacando experiências que atravessam minha formação e identidade como educador. Desejo que este texto contribua para que outros/as professores/as, especialmente os/as iniciantes, possam se imaginar nesta profissão tão importante para a formação cidadã crítica. Espero que de alguma forma ela ajude os/as professores/as iniciantes a se imaginarem nessa profissão tão importante para a formação de estudantes, enquanto cidadãos conscientes e críticos da realidade. Nesse sentido, procurei ser o mais fiel possível às lembranças que emergiram ao longo do processo de escrita, reconhecendo que toda memória é uma elaboração subjetiva e situada.

A escrita deste trabalho se deu a partir de memórias pessoais, reconstruídas a partir de lembranças e registros informais acumulados ao longo da minha trajetória. Essa prática de rememorar permitiu reconfigurar sentidos, reconhecer tensões e valorizar experiências

que à época, talvez, não tivessem sido compreendidas em sua totalidade. Apoiar-se no memorial de formação como dispositivo metodológico tem me permitido narrar não apenas o que vivi, como também o que compreendi de mim a partir do vivido.

O texto está estruturado em seis seções na primeira, “Entre a precariedade e a potência: meu início na docência”, apresento o contexto e o caminho até minha formação inicial e algumas violências sofridas no cotidiano escolar. Na segunda seção “O despertar de uma bicha”, procurei estabelecer minha identidade a partir do termo “bicha”, que adoto como um ato de resistência, desde as primeiras experiências com o afeto, o diálogo e o cuidado como ferramentas para construir uma relação de troca e aprendizado. Na terceira seção o tópico “O nascimento de uma bicha professor” aprofunda a prática pedagógica, mostrando como a sala de aula pode se tornar um refúgio para alunos que enfrentam duras realidades, como fome e violência.

Em “Ser preto, eis a questão”, descrevo meu processo de conscientização racial, que se intensificou a partir de um curso de especialização em Relações Étnico-Raciais. Na seção “A ação do movimento negro que se tornou política pública”, apresento a postura de “contracolonialismo” adotada após o aprofundamento na Lei 10.639/03; Em “A luta não termina: ‘É preciso estar atento e forte!’”, destaco a importância de articular a luta acadêmica com a militância em movimentos sociais. Por fim, as reflexões sobre a narrativa sintetizam experiências para argumentar que os relatos de violência institucional contra professores negros e LGBTQIA+ revelam que a escola ainda falha em ser um espaço verdadeiramente democrático, mas ainda assim contribuíram para a constituição da minha identidade docente e para o reconhecimento da minha sexualidade como dimensão indissociável do meu ser professor.

Entre a precariedade e a potência: meu início na docência

Em 2007, ano em que finalizei minha graduação em História, trabalhava como vendedor em uma loja de roupas no interior do Espírito Santo. Durante toda a faculdade eu trabalhei e estudei, trabalhava 6x1, de 8h da manhã às 18:30h da noite. O intervalo para chegar à faculdade era de 10 minutos. Esse trajeto era sempre me alimentando para não chegar na sala e precisar sair para comer, pois não podia perder as aulas, o tempo de estudar era curto demais e precisava aprender durante as aulas.

Lembro-me que, durante o curso, consegui fortalecer minha consciência de classe, mas a racial ainda estava por vir. Mesmo assim, já conseguia perceber as contradições

que envolviam essa realidade. Na minha turma, só havia três pretos, dois colegas e eu. As mulheres eram maioria na turma.

Meu professor de História Antiga apenas falava de Grécia e Roma – na cabeça dele, o início de tudo era ali. Lembro-me quando minha colega de sala, Mariana, perguntou sobre o berço da humanidade em uma das aulas e ele disse entre dentes que era a África, mas que havia poucos estudos sobre, que precisávamos estudar Grécia e Roma. E, assim, seguimos até o último semestre, quando chegou uma professora novata, em todos os sentidos (nossos/as professores/as eram todos acima dos 60 anos, repetiam as provas a cada semestre, alterando apenas o cabeçalho), essa deveria ter uns 37 anos e um vigor para ensinar sem igual. Pena que durou pouco tempo, mas foi tempo suficiente para despertar a curiosidade histórica que faltava em mim.

A ausência da história africana e afro-brasileira no currículo não era apenas uma lacuna pedagógica, era uma escolha política, um gesto de apagamento. Ao privilegiar exclusivamente narrativas eurocêntricas, o curso reforçava uma lógica colonial de produção de conhecimento, que naturaliza hierarquias entre culturas, civilizações e saberes. Como pontua Diniz (2011), “a passagem do extratexto ao texto, a elaboração teórica, opera escolhas que podem não ser as de seus leitores” (p. 120). Essas escolhas, no contexto da formação docente, não são neutras, elas constituem aquilo que se considera legítimo ensinar, pesquisar e lembrar. No caso da minha formação, ficou evidente que certas histórias eram autorizadas a ocupar o espaço do saber, outras, apenas toleradas ou ignoradas. Por isso, insistimos na escrita pessoal, implicada, visto que nenhum pesquisador/a é neutro/a, há algo dele/a em suas produções e a escrita é parte dessa elaboração.

A exceção veio apenas no último semestre, com a chegada de uma nova professora, mais jovem e com uma energia distinta, que trouxe à sala de aula não só conteúdos novos, mas uma forma diferente de nos escutar. Com ela, comecei a compreender que minha curiosidade histórica não se restringia aos grandes eventos, mas dizia respeito ao meu próprio lugar como sujeito da história. Foi nesse momento que me percebi como ser histórico, social e cultural, estava me constituindo. A curiosidade a que me refiro não diz respeito apenas à chamada grande história, feita por reis, guerras e impérios. Ela é também aquela que me inquieta enquanto sujeito, um ser histórico, social e cultural que vive, sente e transforma a realidade. Trata-se da curiosidade que me faz perguntar não apenas o que aconteceu, mas como me atravessa aquilo que aconteceu, que reconhece a história como algo que também passa por mim e que eu, por minha vez,

também ajudo a construir. Essa percepção é um dos pilares das abordagens (auto)biográficas na formação docente, em que a escrita de si não é apenas um exercício de memória, mas uma forma de produção de conhecimento e de subjetivação. Ao me reconhecer como parte da história e não apenas como alguém que a observa de fora, comecei a compreender que minha trajetória de vida, com todas as suas contradições, ausências e rupturas, também é uma fonte legítima de saber.

Ser histórico-social-cultural, fazendo-se e refazendo-se na história que se faz, o ser humano é naturalmente curioso, mas a sua curiosidade histórica, tal qual ele, opera em níveis diferentes que produzem achados também diferentes. Acompanhando os movimentos desiguais das aproximações aos objetos que faz a consciência intencionada ao mundo, a curiosidade com ele se relaciona semiintransitivamente ou transitivamente (Paulo Freire, 2000, p. 47).

Quando me formei em 2007, preferi sair da loja e ficar desempregado, acreditando que o emprego iria chegar, e chegou. Uma escola particular me chamou para ministrar aulas no Ensino Fundamental e Médio, pensei em recusar, mas na condição que estava não podia me dar o luxo – aceitei. Não guardo boas lembranças da gestão dessa instituição, e para mim não deveria haver instituições privadas, apenas públicas, por variados motivos, entre eles, a socialização: a escola privada impede o indivíduo de conviver com o diferente, de socializar.

Acredito que a existência de instituições privadas de ensino contribui sobremaneira para a segregação escolar, limitando a convivência entre diferentes grupos sociais e enfraquecendo os laços sociais que a escola deveria promover. Agnès Van Zanten (2010, p. 410) afirma que “a escolha dos estabelecimentos escolares pelos pais mantém uma relação estreita com a segregação escolar [...] com consequências negativas tanto em termos de enfraquecimento dos laços sociais, quanto de crescimento das desigualdades”. Essa escolha reflete, muitas vezes, a tentativa de evitar o contato com o “outro diferente de si”, comprometendo a função socializadora da escola e aprofundando a distância entre classes sociais.

Eu considerava o discurso dos gestores dessa escola muito demagógico porque não existia coerência alguma. Todos os funcionários da escola conheciam e sofriam com as práticas financeiras corruptas. Na escola, que deveria ser laica, eles praticavam e traziam alguns rituais evangélicos para o cotidiano escolar, os quais eu sempre me recusei a realizar, talvez por isso, também, a direção tenha me demitido. Os/as alunos/as adoravam as minhas aulas, tinha algo novo e nunca os deixava ociosos. Meu primeiro aprendizado com o diferente foi ali; havia meninos/as que não queriam estudar, pois

acreditavam numa fortuna inexistente dos pais, outros/as queriam trabalhar e outros/as que só queriam terminar logo “essa coisa de Ensino Médio”.

Para minha surpresa, no final do ano, a 8ª série do Ensino Fundamental e o 3º ano do Ensino Médio me chamaram para ser padrinho de suas turmas, recebi o convite com muita alegria e espanto, pois eu era um professor rígido, mas que dava aula, com a responsabilidade que o ensino exige. Aceitei e, para minha surpresa, percebi que boa parte dos/as alunos/as da escola gostava de mim, choraram quando ficaram sabendo da minha partida. A diretora, três dias antes da festa de formatura, havia me chamado para uma conversa e me disse que “os homossexuais não entrarão no reino dos céus”. Foi exatamente assim que ela iniciou a conversa para me demitir, disse que o meu trabalho era impecável, não sabia como eu conseguia envolver os/as alunos/as na disciplina, mas que minha sexualidade era contra os princípios dela.

A frase proferida “os homossexuais não entrarão no reino dos céus”, não foi apenas o início de uma conversa demissional, mas a enunciação de um julgamento moral religioso camuflado de autoridade institucional. Ela não apenas encerrou um vínculo profissional, mas expôs a violência que insiste em atravessar corpos dissidentes mesmo quando estes performam a excelência. O elogio ao trabalho, descrito como impecável, não foi suficiente para suspender o peso da norma heterocisnormativa. Ao contrário, serviu como contrapeso perverso, pois quanto melhor o desempenho, mais urgente a exclusão. Essa contradição revela um ponto a ser desenvolvido, o fato de que, em espaços educativos, a competência de sujeitos LGBTQIA+ frequentemente não os exime de serem atravessados por preconceitos estruturais.

Guacira Lopes Louro elucida com muita perspicácia tal situação:

Desprezar alguém por ser gay ou por ser lésbica é, para mim intolerável. No entanto, na nossa sociedade, essa parece ser uma atitude comum, corriqueira, talvez mesmo “compreensível”. Conviver com um sistema de leis, de normas e de preceitos jurídicos, religiosos, morais ou educacionais que discriminam sujeitos porque suas práticas amorosas e sexuais não são heterossexuais é, para mim, intolerável. Mas esse quadro parece representar, em linhas mais ou menos gerais, a sociedade brasileira. Por isso, sinto-me autorizada a afirmar que a sexualidade ou as tensões em torno da sexualidade constituem-se numa questão que vale a pena colocar em primeiro plano. (Guacira Lopes Louro, 2007, 203).

No decorrer desse ano que passei na escola, ela havia se separado do marido em meio a escândalos de traição e roubos dentro da instituição – *uma coisa bem celestial e sagrada*. Sendo assim, quando nossa conversa se aproximava do fim, disse a ela: fico feliz em saber que nos encontraremos mais cedo ou mais tarde, pois, na Bíblia que eu já

li, as separadas também não entrarão no reino dos céus. Foram minhas últimas palavras para essa mulher.

A festa de formatura foi linda, assim como a docência durante o ano. A troca com os/as alunos/as é algo enriquecedor. Eu sempre encontro com ex-alunos/as daquela escola, que me agradecem pela troca que tivemos naquele ano. Depois que saí dali, fiquei alguns meses sem conseguir aulas, já havia tomado consciência de que assumir quem sou, e também a bandeira da diversidade sexual, que estaria comigo em qualquer situação, seria desafiador. Foi ali que entendi que, antes de ser professor de história, eu sou bicha.

O despertar de uma bicha

Anos depois, ao me deparar com as palavras da Doutora Megg Rayara Gomes de Oliveira (2020), compreendi por que sempre me identifiquei com a palavra *bicha*. Megg afirma que “gay e bicha são categorias antagônicas. Expressam condutas diferentes. A bicha resiste. O gay se ajusta. Mas, se esse gay é afeminado, basta para que seja tratado como viado, como bicha. O ajuste não se efetiva” (Oliveira, 2020, p. 109). Essa ponderação evidencia como os dispositivos de poder operam sobre nossos corpos, que são incessantemente vigiados, regulados e suscetíveis à punição por qualquer indivíduo que se arrogue o direito de zelar pela moral e pelos bons costumes.

Passados alguns meses, desempregado e vivendo dentro da casa de mamãe, fui convocado pelo Estado do Espírito Santo para lecionar em uma escola em um bairro afastado de uma cidade no sul capixaba – foi a partir desse ano, 2008, que tive a certeza de ter escolhido o caminho certo. O caminho certo, para mim, nunca foi o de sucesso ou dinheiro – se ambos acontecessem, ótimo seria – mas a meta principal, enquanto ser humano, sempre foi o de fazer a diferença na vida das pessoas, contribuir de maneira positiva para que pudessemos evoluir juntos, construir uma nação.

Essa escola era de periferia, com alunos/as carentes, carentes de tudo, principalmente de afeto e cuidado, sendo que a maioria dos/as alunos/as eram pretos/as. Na minha chegada, um choque: eu era o único professor preto na escola, mulheres pretas haviam mais duas, o restante do corpo docente era branco entre mulheres e homens. Depois de um mês de aula, a pedagoga me chamou na sala dela e me perguntou como estavam as aulas, e eu disse que estavam ótimas, ela insistiu e perguntou se eu não

precisava de ajuda, então tirei algumas dúvidas da parte burocrática e apenas isso. Ela então foi incisiva: você não tem problemas de indisciplina nas suas aulas?

Eu disse: muitos problemas, mas não os considero indisciplina e não permito que eles atrapalhem a minha troca com os meus alunos/as. Os problemas que os/as alunos/as trazem para a escola são reflexo das suas famílias e, por isso além de ministrar o conteúdo, eu tento passar para eles que a família, muitas vezes, pode nos atrapalhar a atingir o objetivo que queremos para nossas vidas, e tentava mostrar para eles que era possível mesmo assim. Na maioria das vezes apenas com um abraço, um cafuné, uma atenção que seja, o comportamento deles mudava. Sinto que o afeto, o diálogo, o cuidado conseguem modificar a forma como sou visto pelos alunos/as. A maneira como eu acolho meus alunos/as faz toda diferença no decorrer da minha relação com eles/as. Paulo Freire sempre esteve certo em suas palavras: “Somente o diálogo, que implica num pensar crítico, é capaz de gerá-lo. Sem ele não há comunicação e sem esta não há verdadeira educação” (Freire, 1974, p. 78). De acordo com Diniz (2011):

Lacan, ao realizar uma releitura freudiana, também se propõe a entender o cerne da experiência freudiana, a qual, segundo ele, não se transmite somente em sua teoria. Ele nomeia como letra de Freud aquilo que, no texto dele, se inscreve da experiência freudiana. Para ele, não se trata de gravar as palavras, os conceitos de Freud, em “letras de ouro”. Lacan quer saber o que permite a uma psicanálise ser psicanálise, o que a condiciona, o que a determina. Isso implica em enfrentar, no que é transmitido desde Freud, as arestas de seu pensamento e não somente o brilho teórico (Diniz, 2011, p. 10).

Como colocado por Diniz, a transmissão ocorre tanto pela teoria, quanto pela inscrição da experiência no discurso. Esse princípio pode ser estendido ao campo educacional, em que não basta apresentar conceitos de forma abstrata, é necessário construir um espaço em que os/as alunos/as se reconheçam e se impliquem no processo de aprendizagem. Para que a escola cumpra sua função formativa de maneira efetiva é importante que os conteúdos abordem, de modo transversal e crítico, questões raciais, de gênero, de classe e etnia, possibilitando que os/as estudantes se apropriem das discussões e compreendam sua inserção no mundo. Elaborar metodologias que favoreçam essa implicação significa criar abordagens que convoquem os/as alunos/as a se posicionarem, reconhecendo-se como sujeitos de desejo e de saber, rompendo com uma educação que somente reproduz discursos e, assim, permitindo-lhes a construção de uma relação mais autêntica com o conhecimento e com a própria experiência. Essa elaboração só foi possível a partir da leitura de bell HOOKS (2013).

Nesse sentido, penso que recepcioná-los com dignidade faz toda diferença na relação entre aluno/a e educador/a, mas principalmente na relação entre cidadãos. Por serem alunos/as de periferia e em sua maioria pretos/as, assim como eu, consigo sentir e saber como eles/as são vistos e recebidos na sociedade. Logo, se eu consigo transmitir um pouco de afeto e cuidado, faço com o maior afincio.

Após explicitar para a pedagoga o que eu compreendia como educação, ela me olhou com os olhos marejados e disse: “agora, a escola recebeu um professor, conte comigo para o que precisar”. Talvez por ter acabado de conhecer Paulo Freire, por conta da professora nova lá da faculdade, estava encantado e com esperança de poder ajudar meus alunos/as. Eu estava embebido de teorias, e conseguir aplicá-las era minha meta. Foi através dessa nova realidade que alcancei as ideias de Freire (2004):

Rigorosidade metódica, pesquisa, respeito aos saberes dos educandos, criticidade, ética e estética, corporificar as palavras pelo exemplo, assumir riscos, aceitar o novo, rejeitar qualquer forma de discriminação, reflexão crítica sobre a prática, reconhecimento e assunção da identidade cultural, ter consciência do inacabamento, reconhecer-se como um ser condicionado, respeitar a autonomia do ser educando, bom senso, humildade, tolerância, convicção de que mudar é possível, curiosidade, competência profissional (Freire, 2004, p. 14).

Esse entendimento de si e do outro me permitiu outras descobertas e fez com que eu entendesse o que era preciso para ser e estar enquanto professor. Compreendi que os requisitos básicos necessários para exercer a profissão eu já possuía que é a vontade de aprender, ter uma escuta atenta, ter consciência das limitações e acima de tudo, se entender como um ser humano em constante constituição. Esses, entre outros atributos, me fariam ter êxito na profissão e nas relações que pretendia ter com o outro.

O nascimento de uma bicha professor

Minha relação com os/as alunos/as sempre foi de muito diálogo, cumplicidade, troca, carinho e respeito. Alguns tentavam resistir nas suas armaduras rebeldes, entretanto, em alguns meses, elas se desfazem. Como adulto da relação, essa mediação, com o tempo, ficava sob minha responsabilidade. Os desafios nas aulas eram inúmeros, as crianças chegavam com fome, passavam por violências domésticas, agressões, entre outras atrocidades que uma criança jamais deveria sofrer. Era durante a minha aula que eu conseguia retirá-los/as da desumana realidade que insistia em bater em sua porta – ela

não queria deixá-los/as. Mas, durante aqueles minutos da aula, ela não entrava, eu fazia de tudo para protegê-los/as e conduzi-los/as a um caminho de aprendizado o mais prazeroso possível. Quando me perguntam se eu conseguia sempre, eu respondo: não. Nem sempre! Mas tentei todos os dias, fracassei em algumas tentativas – porém, atingi o objetivo, que era mostrar outra realidade e que *eles também podiam vivenciá-la*.

Pela semelhança fenotípica, consegui acessar lugares que os outros docentes não conseguiram, pude estabelecer conexões inimagináveis. Detalhe: nunca tive problemas com minha sexualidade nas salas de aula e eu me apresentava no primeiro dia de aula como “professor, bicha, da disciplina de história”. Minhas subjetividades me permitiram mudar, me permitiram ser um deles, me parecer com eles, por isso o diálogo se faz necessário, e na educação é fundamento, é base.

Como subjetividade curiosa, inteligente, interferidora na objetividade com que dialeticamente me relaciono, meu papel no mundo não é só o de quem constata o que ocorre mas também o de quem intervém como sujeito de ocorrências. Não sou apenas objeto da História mas seu sujeito igualmente. No mundo da História, da cultura, da política, constato não para me adaptar mas para mudar (Freire, 2004, p. 30).

Ter uma escuta ativa e acima de tudo tentar compreender o outro nas suas subjetividades ajuda na compreensão das nossas. Essa relação dialética entre aluno/a e professor/a é enriquecedora e, por vezes, coloca o educador frente a frente com realidades que já não estavam tão visíveis por diversos fatores, porém é nessa troca que é possível se perceber como sujeito da sua própria história, e foi por meio dessa troca que consegui perceber a minha função no mundo. Compreendi que, por meio da minha história, eu poderia despertar muitas outras.

Ser preto, eis a questão

Foi no ano de 2010, por meio de um edital do governo do Estado, que me inscrevi para participar de uma especialização em Relações Étnico-raciais Afro-Brasileiras, Educação Inclusiva e Diversidade, na Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), foi nesse momento que minha consciência racial insistiu em ficar. Trabalhava a semana toda e, durante um ano e meio, viajava para Vitória, na capital, aos fins de semana – eram 201 km de ida na sexta e 201 km de volta no sábado, toda semana, com sol ou chuva, tempestade ou ensolarado, o tempo não era empecilho. Durante essa especialização, eu tive a real dimensão da situação do povo preto, qual era a nossa realidade enquanto parcela alijada e majoritária desse país. O curso organizado pela UFES fez muita

diferença na percepção de Brasil, e na direção que nós negros estávamos orientados a seguir, eu logo lembrei de uma parte de uma poesia na voz de Maria Bethânia que diz: “Não sei por onde vou, mas sei que não vou por aí”.

Entender-me enquanto negro não era uma realidade que eu queria, pois todos os exemplos de negros que tínhamos eram ruins, apenas alguns conseguiam se destacar (ou faltava visibilidade), mas a grande maioria vivia nas ruas, sofria com a fome, morava em lugares longínquos e afastados, as representações não eram muito atraentes. Entretanto, essa era a nossa realidade, poderíamos lutar para modificá-la, apresentar um negro que a sociedade insistia em esconder. Foi um dos objetivos do curso: valorizar e exaltar a cultura negra e o negro. Nesse contexto, torna-se evidente como a construção da identidade negra no Brasil foi historicamente atravessada por representações negativas e processos sistemáticos de invisibilização. Durante boa parte da especialização, aprendi temas como decolonialidade⁴, uma abordagem crítica que propõe a descolonização dos saberes e das formas de ser, fazendo frente ao eurocentrismo na produção de conhecimento, cotas raciais, Lei 10.639/03⁵, que determina a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica, que ainda há fragilidades.

Também aprendi que o racismo estrutural perpetua um ciclo de desigualdade, associando a negritude à marginalização e limitando as possibilidades de ascensão social e reconhecimento. Como apontam Alexsandro Rodrigues; Maria Aparecida Santos Correa Barreto (2011), o sistema educacional frequentemente reforça essas desigualdades por meio de práticas discriminatórias, contribuindo para um círculo vicioso de exclusão. Diante desse cenário, a implementação da Lei 10.639/03 se apresenta como uma estratégia essencial para resgatar a história e a cultura afro-brasileira, promovendo uma educação antirracista e possibilitando a construção de novas narrativas que valorizem a identidade negra e seus múltiplos saberes. As palavras de Neusa Santos Souza (2021) conseguem expressar com maior entendimento o que é ser negro:

⁴ Decolonialidade é um conceito que surge dos estudos latino-americanos e caribenhos, especialmente entre pensadores como Aníbal Quijano (2005), Walter Dignolo (2007) e Catherine Walsh (2009). Ele propõe uma crítica à colonialidade do poder, do saber e do ser, ou seja, às formas como as estruturas coloniais continuam operando mesmo após os processos de independência formal. No campo da educação, a decolonialidade busca desnaturalizar o eurocentrismo como eixo único de produção de conhecimento e valorizar saberes indígenas, africanos e populares, tensionando o cânone acadêmico tradicional.

⁵ A Lei nº 10.639/2003 alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), tornando obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana em todas as escolas públicas e privadas do país, da Educação Básica. A lei representa uma tentativa de enfrentamento ao racismo estrutural e à invisibilização da população negra nos currículos escolares.

Saber-se negra é viver a experiência de ter sido massacrada em sua identidade, confundida em suas expectativas, submetida a exigências, compelida a expectativas alienadas. Mas é também, e sobretudo, a experiência de comprometer-se a resgatar sua história e recriar-se em suas potencialidades (Neusa Santos Souza, 2021, p. 46).

Diversos autores ajudaram meu sulear nesse caminho, seguraram a minha mão e passaram a fazer parte de minha vida: Carolina Maria de Jesus, Kabengele Munanga Abdias Nascimento, Maria Aparecida Santos Corrêa Barreto, Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, Gustavo Forde, Kiussam de Oliveira, Patrícia Gomes Rufino, Nilma Lino Gomes, Lélia González, Zara Figueiredo Tripodi, Erisvaldo Pereira dos Santos, Marcus Vinícius Fonseca entre outros. Foi nas palavras de Milton Santos que naquele momento eu mais me compreendi e também compreendi a importância das políticas públicas (legislação) em nossas vidas, quando ele disse:

Ser negro no Brasil é, pois, com frequência, ser objeto de um olhar enviesado. A chamada boa sociedade parece considerar que há um lugar predeterminado, lá embaixo, para os negros e assim tranquilamente se comporta. Logo, tanto é incômodo haver permanecido na base da pirâmide social quanto haver "subido na vida". Pode-se dizer, como fazem os que se deliciam com jogos de palavras, que aqui não há racismo (à moda sul-africana ou americana) ou preconceito ou discriminação, mas não se pode esconder que há diferenças sociais e econômicas estruturais e seculares, para as quais não se buscam remédios. A naturalidade com que os responsáveis encaram tais situações é indecente, mas raramente é adjetivada dessa maneira. Trata-se, na realidade, de uma forma do *apartheid* à brasileira, contra a qual é urgente reagir se realmente desejamos integrar a sociedade brasileira de modo que, num futuro próximo, ser negro no Brasil seja, também, ser plenamente brasileiro no Brasil (Milton Santos, 2000).

A sutileza do racismo e dos racistas por diversas vezes te faz questionar se você está realmente sendo vítima desse mal que nos assombra e mata. Camuflado de diversas maneiras, utilizado de variadas formas e repetido incessantemente, ele vai fazendo suas vítimas, vai enredando muitas pessoas nas suas teias. As maneiras de se entender são variadas, cada um tem a sua (quando consegue escapar), e a minha foi através do conhecimento, da Educação. Enxergar-me como sujeito da minha própria história abriu um portal incrível de oportunidades e também de luta.

Com isso, eu acumulava mais uma luta, não bastava ser bicha, pobre e preta. Eu precisava ser o professor de história consciente da sua própria história, que durante séculos havia sido escondida, contada pelo outro, pelo colonizador. Era hora de modificar, era hora de me apropriar de conhecimentos que já estavam sendo construídos pelos/as

meus/minhas ancestrais há milênios e que, através de muita luta, materializaram políticas públicas e me deram base para essa árdua jornada histórica.

Na psicanálise, entendemos que o sujeito se constitui na e pela linguagem, segundo Lacan (1998), sendo atravessado por discursos que o antecedem e que buscam capturá-lo em significações preexistentes. No entanto, há sempre um resto, uma fissura, algo que escapa à norma e permite ao sujeito afirmar sua singularidade. Nesse sentido, assumir-se — enquanto *bicha, preta e pobre* — não é somente um ato de reconhecimento, trata de um gesto de deslocamento e subversão diante das narrativas hegemônicas que tentam apagar ou reduzir certas existências a estereótipos ou à invisibilidade. Se, historicamente, a história foi contada pelo outro — o colonizador, o normativo, o dominante — cabe agora a quem sempre esteve à margem tomar para si a tarefa de ressignificar essa narrativa. Acredito ser esse o ato de descolonizar apresentado por Luiz Rufino (2021):

A tarefa da educação frente à emergência da descolonização encontra chão fértil nos sonhos, na medida em que reconhece na capacidade de catar nas bordas das voltas ao mundo os pedaços que, engolidos e cuspidos de volta, podem erguer seres que contrariem a toada de má sorte rogada pela pregação dos autointitulados “homens de bem” (Luiz Rufino, 2021, p. 31).

Esse movimento não é individual, ele é coletivo, e, ao se apropriar dos conhecimentos construídos por seus ancestrais e dos espaços conquistados por meio da luta, o sujeito reinscreve sua própria história e abre caminho para que outros também possam fazê-lo. Nesse contexto, a educação se torna um campo de disputa, em que o ensino da história não pode mais ser um relato imposto, mas precisa ser atravessado pela experiência daqueles/as que por muito tempo foram silenciados. É nessa implicação com a própria história que se produz resistência e uma transformação radical do saber e da própria posição do sujeito no mundo.

A ação do movimento negro que se tornou política pública

Apenas em 2010 que tomei conhecimento da Lei 10.639/03, que alterava a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB 9394/96, nos seus artigos 26-A, 79-A e 79-B. O pensamento era de tristeza e culpa por conhecer uma lei de tamanha importância apenas nesse momento, sete anos depois – quando digo conhecer, é saber o teor e entender sua

real importância para a equidade de uma nação, para dar visibilidade à cultura e histórias invisibilizadas.

O entendimento do horror causado pelo colonizador, pelo branco, era revoltante, e entender que isso fazia e faz parte de um projeto é ainda mais repugnante. As estratégias utilizadas para deslegitimar nossos conhecimentos, nossas tradições, nossas origens e, assim, introduzir e legitimar a *outra* cultura, fazia-me compreender o que eu já havia passado até aqui: as ofensas, os xingamentos, as desqualificações... e o racismo finalmente se mostrou da maneira mais cruel que alguém poderia conhecer. O conhecimento descortina ilusões que poderiam prevalecer a vida inteira, o conhecimento faz reviver. Segundo Nilma Lino Gomes (2017):

[...] Na educação, as epistemologias do sul nos levam à radicalidade de que devemos avançar na compreensão do pensamento pedagógico como um permanente confronto entre paradigmas de educação, de conhecimento, de valores e do humano. E é essa radicalidade que encontramos nas ações e nos saberes emancipatórios produzidos e sistematizados pelo Movimento Negro (Nilma Lino Gomes, 2017, p. 54).

Consegui analisar uma longa historiografia brasileira que se dedicou a estudar o negro, especialmente no que circunscreve o período da escravidão, associando negros e escravos que “[...] foram compreendidos como sinônimos” durante muito tempo, o que resultou “[...] na construção de concepções que reduziram ambos à condição de objetos”, ou seja, indivíduos sem nenhuma autonomia, sem nenhum direito de agir na sociedade escravista (Marcus Vinícius Fonseca, 2016, p. 23-24). A partir de então, decidi mudar essa realidade, pelo menos nas minhas salas de aula. A forma que eu descobri de efetivar a lei 10.639/03 e 11.645/08 foi trazendo as histórias desses povos para a sala de aula, dando ênfase e espaço para que elas fossem contadas e ouvidas.

As histórias africanas, afro-brasileiras e indígenas precisavam ser presença constante nas aulas de história. Como até hoje eu havia passado por essas culturas sem dar a real importância que elas possuíam? O trabalho contrário ao do colonizador começou a acontecer na minha escola, os enfrentamentos, as discussões, os embates com os meus pares se tornaram constantes, pois precisava, de alguma maneira, fazê-los entender que estávamos no caminho do colonizador e que o contracolônizar era urgente. Era urgente entender o que nossos ancestrais já faziam, e Antônio Bispo dos Santos (2003), o Nego Bispo, é enfático em dizer:

O contracolonialismo praticado pelos africanos vem desde a África. É um modo de vida que ninguém tinha nomeado. Podemos falar do modo de vida indígena, do modo de vida quilombola, do modo de vida banto, do modo de vida iorubá. Seria simples dizer assim. Mas se dissermos assim, não enfraqueceremos o colonialismo. Trouxemos a palavras contracolonialismo para enfraquecer o colonialismo. Já que o referencial de um extremo é o outro, tomamos o próprio colonialismo. Criamos um antídoto: estamos tirando o veneno do colonialismo para transformá-lo em antídoto contra ele próprio. Então, precisávamos *acordar* e seguir o caminho certo para o povo brasileiro, fazer emergir a nossa história que estava submersa, apagada, escondida. A cada aula, conseguia entender a importância da educação para um povo, entendi completamente o que o Movimento Negro Unificado (MNU) vem tentando nos mostrar enquanto sociedade, enquanto povo preto, a importância da educação para a formação cultural, para uma formação histórica e para o entendimento do que de fato aconteceu neste país. Precisávamos dar voz àqueles que nunca puderam falar, era necessário deixá-los falar, já que a história precisava ser contada pelos subalternizados, esquecidos, colonizados, a visão ou a realidade a partir daí seria outra (Antônio Bispo dos Santos, 2023, p. 58).

Dessa maneira, ao nomear e reivindicar o contracolonialismo como um modo de vida e resistência, rompe-se com a invisibilização histórica imposta pelo colonialismo. Nesse sentido, a educação torna-se um instrumento importante para a reconstrução das narrativas silenciadas, permitindo que os sujeitos historicamente subalternizados se reconheçam como protagonistas de sua própria história. É nesse movimento que o Movimento Negro se insere, enfatizando a urgência de revisitar e ressignificar o passado para transformar o presente e construir um futuro de afirmação identitária e justiça social.

Aquela professora no último ano da graduação nunca imaginaria que, com seu exemplo de dedicação, entusiasmo, ética e responsabilidade, conseguiria cativar um aluno a tal ponto de se tornar um professor tão curioso, a ponto de ser pesquisador. Penso que ela não imaginaria, pois eu não imagino, ou não tenho dimensão do quanto essa nossa profissão consegue alcançar o outro, se for realizada com responsabilidade. Agora, olhando para trás, penso que a curiosidade histórica, que aquela professora fomentou em mim, não só ajudou no meu crescimento como professor, mas também me modificou como pessoa. Aprender e ensinar história tornou-se um espaço pessoal da minha própria história.

Não só os exemplos da professora, mas também dos/as ancestrais, dos movimentos sociais, dos/as demais professores/as que conheci durante a trajetória me formaram, me abriram os olhos e despertaram a consciência necessária para vivermos numa sociedade racista, machista, elitista, homofóbica e tantos outros preconceitos e discriminações. Todas as mudanças que aconteceram comigo e na sociedade forjaram parte desse professor que sou hoje. Se eu consegui atingir alguns objetivos educacionais, é porque tive professores/as que me apresentaram caminhos e teorias, mas – *contudo*,

entretanto e todavia –, eu precisei de muita escuta e disposição para aprender com os meus alunos/as que é preciso enxergar o outro na sua completude para estabelecermos uma relação de troca realmente transformadora.

A luta não termina: “É preciso estar atento e forte!”

Segundo Gomes (2017), o Movimento Negro foi um articulador imprescindível na formação educacional dos negros, principalmente dos intelectuais que passaram a ser referência dentro da academia, produzindo importantes pesquisas acerca das relações étnico-raciais no país, é a partir dessas e diversas outras ações desses importantes coletivos que a autora afirma que o Movimento Negro é Educador. No meu dia-a-dia, as intervenções no campo educacional passaram a ser constantes, sempre com propostas para que os conteúdos de cunho preconceituosos fossem retirados do currículo, e para que os/as docentes fossem capacitados, a fim de trabalhar as relações étnico-raciais.

Compreender que cada professor/a era responsável pela sua área de ensino ainda se fazia um desafio, sempre ficava a cargo das disciplinas de história e artes, os demais achavam que a sua disciplina não teria nada que contribuir para a inserção dessas culturas no currículo, e o entendimento da lei estava errado ou eles não queriam se haver com essa reparação. Terminada a especialização em 2012, eu percebi o quanto havia crescido como docente, como a busca pelo conhecimento me libertou de várias falácias, nas quais ingenuamente, durante anos, acreditei. Foquei na sala de aula e em trazer conhecimento também para meus alunos/as. Não seria o acomodamento e a falta de curiosidade alguns dos fatores que demonstram a decadência do profissional docente?

Em 2014, realizei processo seletivo para o Instituto Federal do Espírito Santo (IFES), fui selecionado e comecei em um *campus* no sul do Estado, onde os entraves eram os mesmos, com um pouco mais de arrogância por conta dos *doutores/as*, que já se diziam perfeitos e sabidos de tudo. Poucos foram os doutores/as abertos ao diálogo e à implementação de um currículo realmente integrador – com esses, construí laços ainda maiores, de amizade. Foi nesse espaço que eu percebi a importância de continuar e realizar a pós-graduação. No primeiro ano, escolhi o embate com os professores/as e mostrava sempre aos alunos/as que era possível fazer diferente. Alguns docentes se juntaram e conseguimos desenvolver um importante trabalho.

No segundo ano, me preparei para entrar no mestrado – a universidade escolhida foi a Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), pelo fato de ser na cidade histórica de Ouro Preto. Ingressei no mestrado e desenvolvi uma pesquisa sobre o currículo, sobre sua importância na formação de professores/as. O trabalho, financiado pela CAPES, foi de suma importância para entender como caminhava a Lei 10.639/03 no país. Foi por meio dessa pesquisa que conseguimos averiguar que a temática não estava sendo abordada na disciplina de História da Educação, que os referidos manuais apresentam. Aliás, não apresentam a temática racial, fazendo com que os discentes finalizem a graduação sem o mínimo de conhecimento acerca da história da educação dos negros. Outro ponto importante foi poder compartilhar, discutir e aprender com outros/as pesquisadores/as nos variados encontros, seminários e congressos.

Conhecimento adquirido, título na mão, resolvi voltar à Educação Básica, por acreditar que é a partir de lá que a mudança realmente acontece, por acreditar que, trocando conhecimento com os/as alunos/as em formação, precisaremos fazer pouco posteriormente, percebo ali um real aprendizado, um real interesse pela sua história, pela nossa história. Por isso que o Movimento Negro Educador, é fundamental.

O projeto educativo emancipatório do Movimento Negro, do ponto de vista institucional, tem como foco a educação básica e o Ensino Superior. Porém, ele não se reduz a educação formal. Ele visa a educação como processo social, cultural, pedagógico e político de reeducação do negro e da negra sobre si mesmos e sobre o seu lugar de direito na sociedade brasileira. E reeduca os outros segmentos étnico-raciais e sociais na sua relação com o segmento negro da população, suas lutas por direitos e conquistas (Gomes, 2017, p. 54).

De volta à escola no sul do Espírito Santo, procurei fazê-los refletir sobre o feriado de 20 de novembro – sancionado em 2003, junto da Lei 10.639 –, que esse feriado é em homenagem a Zumbi dos Palmares (1655-1695), a importância da data e como trabalhar além do desfile da consciência negra. É fato que muitos professores/as ainda resistem à implementação da lei, talvez por isso o Governo do Estado tenha lançado um programa “pioneiro” após 20 anos da lei para implementação da “Educação das Relações Étnico-raciais no Espírito Santo”. Achei bem tardia essa ação do governo do Estado e na verdade pouco comprometido durante esse ano de lançamento. Por isso, o pensamento que permaneceu foi se não existiria uma forma mais perspicaz de efetivar o ensino da Lei.

Por essa e outras situações de enfrentamentos e descontentamentos, resolvi voltar e ingressar no doutorado após cinco anos. Para mim, só a UFOP seria suficiente, uma instituição realmente comprometida com as ações afirmativas, com professores/as

inclusivos, com conhecimento e luta pelas questões raciais e, acima de tudo, conscientes da necessidade de decolonizarmos o currículo eurocentrado. Com isso, a minha inquietação se aguçou e surgiu a volta à pós-graduação, a escolha da linha 2 - “Desigualdades, Diversidades, Diferenças e Práticas Educacionais Inclusivas” foi justamente por entender que essas desigualdades educacionais talvez possam ser respondidas, entendendo as nossas diferenças enquanto ser humano.

A formação acadêmica e política caminham juntas quando o objetivo é enfrentar as estruturas excludentes que ainda persistem na educação. O ingresso no doutorado, assim como a trajetória em especializações e no mestrado, não se restringiu a uma busca por títulos, constituiu e constitui uma aposta na produção de conhecimento comprometida com a transformação social. No entanto, a formação que verdadeiramente instrumentaliza a luta não se dá apenas dentro dos muros da universidade. Coletivos como o Movimento Negro Unificado (MNU) e o Movimento Universitário de Consciência e Desenvolvimento Racial (MUCDR) foram espaços fundamentais para a construção de um saber situado, crítico e insurgente, que reconhece a experiência dos sujeitos racializados como fundamento para a elaboração de novas epistemologias.

Afinal, se a universidade, ainda marcada por um viés eurocêntrico, tem dificuldades em romper com a colonialidade do saber, é nos coletivos e nas redes de mobilização que se forjam estratégias mais potentes de resistência e enfrentamento. Esses espaços formam intelectuais orgânicos, que compreendem que a luta não se dá apenas pela presença de corpos negros na academia, como também pela efetiva transformação dos currículos, das metodologias e das políticas institucionais. Sendo assim, ao articular a pesquisa acadêmica com a militância e o ativismo, o compromisso com a implementação da Lei 10.639/03 ultrapassa a formalidade dos documentos e se concretiza em ações que tensionam o Estado e pressionam por mudanças reais.

Dessa forma, o investimento formativo que reivindica essas verdades – sexuais, raciais e de classe – deve se basear em um duplo movimento: de um lado, a apropriação crítica dos espaços acadêmicos, visando a construção de uma ciência que não perpetue exclusões. De outro, o engajamento com coletivos e movimentos que historicamente constroem saberes a partir da experiência concreta da exclusão e da resistência. A urgência de uma educação antirracista exige esse trânsito constante entre teoria e prática, entre universidade e movimento social, entre a produção do conhecimento e a transformação da realidade, ou seja, pensar em uma perspectiva interseccional.

Atualmente, na qualidade de estudante do doutorado, não deixo para trás o professor curioso, pesquisador que construí ao longo dessa trajetória, trazendo comigo meus medos, minhas angústias e incertezas. Com isso, as minhas ações, até aqui, em sala de aula me fazem ter convicção de que é por esse caminho que devo seguir, qual seja, o de procurar, em primeiro lugar, estabelecer um contato visual verdadeiro e leal com meus alunos/as, deixá-los falar sobre suas angústias, incertezas, alegrias e realizações. Estabelecer e/ou deixar bem explícitos alguns limites inegociáveis e, é claro, negociar aqueles que podemos. Recebê-los e estabelecer uma troca digna com eles/elas sem deixar de expor os aspectos que me formam, sem nunca esquecer que a bicha preta resiste.

No entanto, a resistência não é um ato isolado, tampouco ocorre sem enfrentamentos e riscos. A violência simbólica e material que recai sobre corpos dissidentes se manifesta das mais variadas formas, exigindo um posicionamento contínuo. Um professor, cuja trajetória se cruza com a minha na defesa da diversidade e no direito de existir em espaços educativos, enfrentou a perseguição institucional por sua identidade e expressão de gênero. O simples ato de me vestir de acordo com minha subjetividade foi motivo de ameaças, censura e boicote profissional. Em um ambiente que deveria ser formativo e plural, foi-me negado o direito de permanecer, não por minha competência, mas pelo incômodo que minha presença causava à “normatividade vigente”.

Os relatos de afastamento expressam o quanto a estrutura escolar ainda carrega traços excludentes e reguladores de corpos e subjetividades, a justificativa burocrática utilizada para impedir a permanência expõe as sutilezas do preconceito institucionalizado, que se traveste de normas e critérios administrativos para silenciar e expulsar aqueles que desafiam a ordem imposta. Minha experiência não foi isolada, mas parte de um sistema que penaliza aqueles que rompem com os padrões cis-heteronormativos e raciais. Contudo, minhas narrativas de resistência são um chamado à luta e à reivindicação do direito de ocupar esses espaços sem a necessidade de concessões ou apagamentos, pois estamos falando de um direito constitucional.

Reflexões sobre as narrativas

Os relatos de professores/as que enfrentam a violência institucional e social devido às suas identidades de gênero, raça e sexualidade apontam o quanto a escola, enquanto espaço de formação, ainda precisa avançar na construção de um ambiente democrático e plural. Visto que, a naturalização de discursos de exclusão, disfarçados de

preocupações pedagógicas ou administrativas, reforça a manutenção de uma ordem que segrega e marginaliza.

Nesse sentido, a necessidade de se afirmar enquanto sujeito político dentro desse espaço implica existir e reivindicar essa existência publicamente, como coloquei em uma situação de violência, “eu não vou deixar de existir”. Trata-se de um gesto de resistência que ultrapassa a dimensão individual e se insere no debate coletivo sobre quais corpos e subjetividades são legitimados no ambiente escolar. Me assumir enquanto bicha, preta e pobre, como faço no percurso que relatei é um ato pessoal e uma resposta política a um sistema que constantemente busca silenciar.

Meu esforço, ao trazer essas experiências para a discussão, é reforçar a importância de repensarmos a função da educação na constituição dos sujeitos, suas subjetividades e na afirmação da diversidade. O espaço escolar precisa ser um local de acolhimento e não de exclusão, em que os/as estudantes e professores/as possam se expressar sem medo de represálias. Que a resistência daqueles/as que vieram antes e a minha própria possam abrir caminhos para novas gerações que não precisem negociar sua existência, mas simplesmente vivê-la em sua plenitude.

Este texto é um gesto de escrita de si, atravessado pela perspectiva (auto)biográfica, em que narrar torna-se também resistir. Ao revisitar memórias da minha trajetória docente, me reconheço como sujeito em constituição, como propõem os estudos sobre memorial de formação (Maria Helene Manna Barreto Abrahão, 2011; Guilherme do Val Toledo Prado e Rosaura Soligo, 2018), nos quais a escrita de experiências passadas pode produzir sentidos novos sobre si, sobre o mundo e sobre a docência.

Ao longo deste percurso, compreendi que não há como dissociar minha prática educativa da minha existência marcada por sexualidade, raça e classe. Meu corpo, bicha, preta e pobre, sempre esteve em sala de aula, mesmo quando tentaram silenciá-lo. A escola que me demitiu por minha sexualidade revelou, de forma dolorosa, que ainda há um caminho árduo na luta por uma educação verdadeiramente plural e democrática. A fala da diretora, “os homossexuais não entrarão no reino dos céus”, marca mais que um episódio de violência institucional. Ela revela como os dispositivos de controle religioso, moral e normativo seguem operando no espaço escolar, tensionando a laicidade e a liberdade de existência.

No entanto, foi também nesse mesmo espaço que eu fui escolhido padrinho de turma, que fui reconhecido por estudantes que se emocionaram com minha partida. Esses gestos revelam que, apesar das estruturas de opressão, há brechas de encontro, afeto e

reconhecimento que tornam a docência uma experiência potente. Como nos lembra Louro (2000), a escola não é neutra, é um campo de disputas, onde se (re)produzem normas, mas também onde é possível subvertê-las.

Recontar minha história, portanto, não é apenas um exercício de memória. É uma aposta pedagógica na força política do relato, da experiência vivida, da subjetividade que se recusa a ser apagada. Paulo Freire já nos dizia que a educação é um ato político, e que os sujeitos aprendem no diálogo com o mundo e com os outros. Minha escrita nasce desse desejo de diálogo, com outros professores e professoras, com estudantes, com quem resiste para que mais sujeitos possam reconhecer em suas trajetórias uma força formativa. Assumir minha existência como ela é, bicha, preta, pobre, professor, foi uma travessia. Espero que essa escrita possa atravessar também outras pessoas, não como modelo, mas como convite: que sejamos muitos a dizer “eu não vou deixar de existir” diante de quem tenta apagar nossas presenças.

Referências

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. Memoriais de formação: a (re)significação das imagens-lembranças/recordações-referências para a pedagoga em formação. *Educação*, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 165–172, 2011. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/reveduc/v34n02/v34n02a06.pdf>. Acesso em: 12 jul. 2025.

BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. Memoriais em contextos de formação e pesquisa: abordagens narrativas e (auto)biográficas. *Linhas Críticas*, v. 29, e47919, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.26512/lc29202347919>. Acesso em: 12 jul. 2025.

DURKHEIM, Émile. (1978), *Educação e sociologia*. São Paulo, Melhoramentos.

DINIZ, Margareth. O método clínico e sua utilização na pesquisa. *Revista Espaço Acadêmico*, Maringá, v. 10, n. 120, p. 9–21, maio 2011. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/13029>. Acesso em: 15 jul. 2025.

FERNANDES, Florestan. *O Mito revelado*. Folha de São Paulo. 8 jun. 1980. Disponível em: <http://almanaque.folha.uol.com.br/folhetim6.htm>. Acesso em: 10 abr. 2025.

FONSECA, Marcus Vinícius. *A educação dos negros: uma face do processo de abolição da escravidão no Brasil*. Bragança Paulista: Ed. Universidade São Francisco, 2002.

FONSECA, Marcus Vinícius; BARROS, Surya Aaronovich Pombo. *A História da Educação dos Negros no Brasil*. EDUFF, Niterói, 2016.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: Paz e Terra, 2016.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 1974.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade e Currículo. In: BEAUCHAMP, Janete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro. *Indagações sobre currículo: diversidade e currículo*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica: 2007.

GOMES, Nilma Lino. *Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos*. Currículo sem fronteiras, v.12, n.1. p. 98-109, jan/abr 2012. Disponível: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/articles.htm>>. Acesso: 20 abr. 2025.

GOMES, Nilma Lino. *O Movimento Negro Educador: saberes construídos na luta por emancipação*. Petrópolis: Vozes, 2017.

HOOKS, bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. Tradução de Ana Lúcia de Oliveira e Liana M. de Rezende. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

LACAN, Jacques. *Escritos*. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero, sexualidade e educação: das afinidades políticas às tensões teórico-metodológicas. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n. 46, p. 201–218, dez. 2007.

LOURO, Guacira Lopes. *O corpo educado: pedagogia da sexualidade*. São Paulo: Autêntica Editora, 2ªed, 2000.

MIGNOLO, Walter. *La idea de América Latina: la herida colonial y la opción decolonial*. Barcelona: Gedisa Editorial, 2007.

MUNANGA, Kabengele (Org.). *Superando o racismo na Escola*. 2. ed. Brasília, DF: MEC, 2005. 204p.

NASCIMENTO, Abdias do. *O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado*. São Paulo, 3ª ed.: Perspectivas, 2016.

OLIVEIRA, Megg Rayara Gomes de. *O Diabo em forma de gente: [r]existências de gays afeminados, viados e bichas pretas na educação*. 1ª ed. Salvador - BA: Editora Devires, 2020.

PASSEGGI, Maria da Conceição; SOUZA, Elizeu Clementino de; VICENTINI, P aula Perin. Entre a vida e a formação: pesquisa (auto) biográfica, docência e profissionalização. *Educação em Revista*, v. 27, p. 369-386, 2011. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/edur/a/hkW4KnyMh7Z4wzmLcnLcPmg/abstract/?lang=pt>>. Acesso em: 4 jun. 2025.

PRADO, Guilherme do. Val. Toledo.; SOLIGO, Rosaura. *Memorial de formação: quando as memórias narram a história da formação*. Disponível em: <https://gtfhufrgs.wordpress.com/wp-content/uploads/2018/05/prado-soligo-memorial-de-formac3a7c3a3o-quando-as-memc3b3rias-narram-a-histc3b3ria-de-formac3a7c3a3o.pdf>. Acesso em: 12 jul. 2025.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. Tradução de Marco Aurélio Nogueira. *Sur – Revista Internacional de Direitos Humanos*, Rio de Janeiro, v. 7, n. 12, p. 151–177, 2005.

RIBEIRO, Jorge Ponciano. A resistência olha a resistência. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 23(spe), 73-78, 2007. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ptp/a/ByfX8pRYy7pBz5GhkRwCwdq/abstract/?lang=pt>>. Acesso em: 4 jun. 2025.

RODRIGUES, Alexsandro; BARRETO, Maria Aparecida Santos Correa. Discursos, práticas e desejos: a educação étnica afro-brasileira e suas implicações para a escola e a vida. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 25., 2011, São Paulo. *Anais...* São Paulo: ANPAE; PUCSP/FACED/PPGE, 2011. Disponível em: <<https://anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompletos/posters/0009.pdf>>. Acesso em: 6 abr. 2025.

RUFINO, Luiz. *Vence demanda*. Rio de Janeiro: Mórula, 2021.

SANTOS, Milton. Ser negro no Brasil hoje: Ética enviesada da sociedade branca desvia enfrentamento do problema negro. *Folha de São Paulo*, São Paulo, Domingo, 07 de maio de 2000. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/fsp/mais/fs0705200007.htm>>. Acesso em: 10 jun. 2025.

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

TEIXEIRA, Maria Aparecida Silva Bento. *Resgatando a minha bisavó: discriminação racial no trabalho e resistência na voz dos trabalhadores negros*. (Dissertação, Mestrado em Psicologia Social). São Paulo: Pontifícia Universidade Católica, 1992, 135 p.

WALSH, Catherine. Interculturalidade e colonialidade do poder: um pensamento e posicionamento outro a partir da diferença colonial. *Revista Brasileira de Educação*, v. 14, n. 40, p. 25–38, jan./abr. 2009.

Recebido em abril de 2025.

Aprovado em julho de 2025.