



***NARRATIVAS DE DOCENTES NEGROS E GAYS SOBRE O RACISMO E
HOMOFOBIA VIVENCIADOS EM SUAS TRAJETÓRIAS DE VIDA¹***

***NARRATIVAS DE DOCENTES NEGROS Y GAYS SOBRE EL RACISMO Y
LA HOMOFOBIA EXPERIMENTADOS EN SUS TRAYECTORIAS DE VIDA***

***NARRATIVES OF BLACK AND GAY TEACHERS ABOUT RACISM AND
HOMOPHOBIA EXPERIENCED IN THEIR LIFE TRAJECTORIES***

Mário Lucas Alves dos Santos²

Marcos Lopes de Souza³

Ana Cláudia Lemos Pacheco⁴

RESUMO

Ser negro em uma sociedade racista é um desafio constante. Quando se é negro e gay, as lutas se intensificam. Assim, este trabalho analisa as narrativas de professores negros e gays em relação às vivências de suas identidades étnico-racial e sexualidade e aos processos de violência associados à homofobia e ao racismo. Trata-se de uma investigação narrativa, articulando as histórias do primeiro autor do artigo com as de dois outros docentes negros e gays que lecionam em escolas de educação básica no Território de Identidade Vale do Jiquiriçá, interior baiano. As análises resgatam lembranças da infância escolar, com destaque para o racismo recreativo e a homofobia que os três docentes vivenciavam, sem terem o apoio da comunidade escolar. Quando se tornam professores da educação básica, o racismo e a homofobia continuam operando, contestando o lugar deles enquanto docentes. Apesar das violências reiteradas, eles constroem táticas de resistências a esses processos.

PALAVRAS-CHAVE: Homossexualidade. Masculinidade Negra. Docência.

RESUMEN

Ser negro en una sociedad racista es un desafío constante. Cuando se es negro y gay, las dificultades se intensifican. Por lo tanto, este trabajo analiza las narrativas de profesores negros y gays en relación con las experiencias de sus identidades étnico-raciales y sexuales y los procesos de violencia asociados con la homofobia y el racismo. Se trata de una investigación narrativa que articula las historias del primer autor del artículo con las de otros dos profesores negros y homosexuales que enseñan en escuelas de educación básica en el Territorio de Identidad Vale do Jiquiriçá, en el interior de Bahía. Los análisis recuperan

¹ Este trabalho é parte de uma dissertação de mestrado em andamento, com financiamento da Capes.

² Mestrando. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Jequié, Bahia, Brasil.

³ Pós-doutorado. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Jequié, Bahia, Brasil.

⁴ Pós-doutorado. Universidade do Estado da Bahia, Salvador, Bahia, Brasil.

recuerdos de la infancia escolar, con especial atención al racismo recreativo y la homofobia que los tres profesores experimentaron, sin contar con el apoyo de la comunidad escolar. Cuando se convierten en profesores de educación básica, el racismo y la homofobia siguen operando, cuestionando su lugar como docentes. A pesar de las reiteradas violencias, construyen tácticas de resistencia a estos procesos.

PALABRAS CLAVE: Homosexualidad. Masculinidad negra. Docencia.

ABSTRACT

Being black in a racist society is a constant challenge. When you are black and gay, the struggles intensify. Thus, this work analyzes the narratives of black and gay teachers in relation to the experiences of their ethnic-racial identities and sexuality and the processes of violence associated with homophobia and racism. This is a narrative investigation, articulating the stories of the first author of the article with those of two other black and gay teachers who teach in elementary schools in the Vale do Jiquiriçá Identity Territory, in the interior of Bahia. The analyses recall memories of childhood schooling, highlighting the recreational racism and homophobia that the three teachers experienced, without the support of the school community. When they became elementary school teachers, racism and homophobia continued to operate, challenging their place as teachers. Despite repeated violence, they developed tactics to resist these processes.

KEYWORDS: Homosexuality. Black masculinity. Teaching.

Introdução

Este estudo apresenta um recorte de uma pesquisa de mestrado que investiga as vivências de professores negros e gays, trazendo à tona memórias que revelam como a masculinidade hegemônica branca e heterocentrada incide sobre corpos e subjetividades dissidentes, atuando como mecanismo de vigilância, controle e exclusão.

A pesquisa surge das inquietações do primeiro autor deste artigo, um professor negro, gay, de classe popular, do interior baiano e que leciona Educação Física em escolas da educação básica. No seu contexto profissional, ele já vivenciou várias situações de racismo e homofobia e, por muito tempo, não conseguia perceber essas violências associadas à aversão e ao ódio à sua identidade étnico-racial e sexualidade.

A vivência de Lucas se insere em um cenário mais amplo, comum a muitos homens negros e gays. O que ele narra extrapola a esfera individual e revela dimensões sociais e históricas que estruturam a experiência desses sujeitos. Nesse sentido, sua história compõe um conjunto de trajetórias marcadas pela articulação entre raça, gênero e sexualidade, elementos que configuram a condição de grupos minorizados na sociedade (Biar; Orton; Bastos, 2021).

Assim, outra história que o fez desenvolver esta pesquisa foi a do professor Danilo. Ele era um jovem negro e gay, formado em Pedagogia pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia e que lecionava no território Vale do Jiquiriçá, no interior baiano. Mesmo

alcançando sucesso profissional, mantendo laços familiares e novas amizades, ele ainda ansiava por ser reconhecido em suas diferenças, porém, não era aceito em seu próprio local de trabalho. Essas violências contínuas levaram o jovem a um profundo sofrimento. Ele chegou a fazer um apelo 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).

Apesar de Danilo ter expressado as situações de racismo e homofobia que ele vivenciou, ninguém deu relevância. Segundo 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 lidar com essa situação. Danilo foi se autorrejeitando pela violência externa que o atingia.

Alguns dias depois, Danilo foi encontrado morto 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 LGBTTQIAPN+fóbica (Baére, 2019).

Estudos como o de Oliveira e Vedana (2020) mostram que há um maior risco de suicídio entre a população LGBTTQIAPN+ (lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transgêneras, *queer*, intersexo, assexual, pansexual, não-binária e demais dissidências de gênero e sexualidade) 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 serem suicidados devido às múltiplas formas de violência estrutural que enfrentam.

Danilo carregava essas duas marcas sociais — ser negro e gay — o que o colocava em uma zona ampliada de vulnerabilidade. Mesmo tendo concluído a formação universitária e conquistado o respeito de suas(seus) estudantes como um professor dedicado, esse reconhecimento não bastou para conter o impacto permanente do racismo e da homofobia que acompanharam sua trajetória e contribuíram para a produção de sua morte.

As histórias desses dois docentes negros e gays que se cruzaram, nos mobilizaram para a realização desta pesquisa. Assim, este trabalho objetiva analisar as narrativas de

professores negros e gays em relação às vivências de suas identidades étnico-racial e sexualidade e aos processos de violência associados à homofobia e ao racismo.

Masculinidades negras e a docência

Procurando entender melhor a docência e as homossexualidades negras, são importantes, inicialmente, relatar que o magistério, no Brasil, iniciou com a predominância de homens jesuítas e brancos. Conforme 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 (Louro, 2003, p. 94).

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 as pesquisas.

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. 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 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 as 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 (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.

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. (Lima; Cerqueira, 2007).

Entendendo o ser homem negro e gay como uma construção que se dá por meio da intersecção entre, pelo menos, três marcadores sociais da diferença, ou seja, identidade de gênero, étnico-racial e sexualidade, esta pesquisa toma a interseccionalidade como epistemologia teórica-metodológica para analisar as vivências desses professores.

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 (Crenshaw, 2002, p. 177).

Nesta compreensão as análises são integradas e não isoladas (Guimarães, 2021). É importante destacar, como trazidos por Crenshaw (2002) e Collins (2017), que as análises interseccionais, para além de contribuírem para as compreensões de como essas intersecções entre as categorias constroem as relações de marginalização e de privilégio, evidenciam o compromisso dos estudos interseccionais com a justiça social e a garantia de vidas melhores para os grupos subalternizados.

Na abordagem interseccional, os marcadores se cruzam e atravessam a existência das pessoas em uma sociedade marcada por preconceitos e discriminações em relação às minorias. Destaca-se que a ideia de *minoría* não está associada ao tamanho numérico de um grupo, como frequentemente se interpreta, mas ao modo como determinadas populações são colocadas em posições de maior exposição às desigualdades e vulnerabilidades. Como nos aponta 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”.

Dessa forma, mesmo um grupo populacional amplo pode ser classificado como minoria quando está submetido a relações de poder que o colocam em condição de subalternidade. No contexto deste estudo, compreender docentes negros e gays como

minorias não decorre de números absolutos, mas das estruturas de exclusão, estigma e violência que incidem sobre suas vidas e marcam suas experiências profissionais e sociais.

Sodré (2005) ainda acrescenta como características básicas de um grupo minorizado: vulnerabilidade jurídico-social, identidade *in statu nascendi*, luta contra hegemônica e estratégias discursivas. Nesse contexto histórico de desigualdades enfrentadas, é que os homens negros, em especial, os negros gays se encontram.

Em relação à construção das masculinidades negras, Frantz Fanon (2008) já nos evidenciava que o homem negro sofre “[...] 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” (Fanon, 2008, p. 25).

A afirmação de Frantz Fanon evidencia a intensa opressão e desumanização do homem negro por conta da colonização branca. Ao declarar que o indivíduo negro é “colonizado”, Fanon ressalta como as estruturas sociais e culturais dominantes subjugam e desconstroem a identidade e o valor inerente dos indivíduos negros. O projeto colonial desumanizou o homem negro e o colocou como violento e ameaça para a sociedade.

O homem negro se constituiu associado a uma masculinidade subalternizada e não hegemônica. Por ser negro, ele não goza dos privilégios da masculinidade hegemônica. Michael 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.

No contexto brasileiro, também percebemos 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 (Pinho, 2004, p. 67).

Pinho (2004) e Faustino (2014) destacam que, ainda, o homem negro tem sido estereotipado como aquele que violenta, o que é pensado e destinado para o trabalho que exige força física e como aquele que tem uma sexualidade hipervirilizada. Ao mesmo tempo, esse homem negro é compreendido como desprovido de intelectualidade.

Rolf Malungo de Souza (2013) destaca como a "luta pelo prestígio da masculinidade" entre esses grupos evidencia a competição por status em uma sociedade marcada por desigualdades étnico-raciais profundas. Assim, é essencial entender como a masculinidade negra não é apenas uma resposta à masculinidade hegemônica, mas também uma luta constante contra os estereótipos e discriminações que permeiam a vida dos homens negros.

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

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 transe com outro, especialmente se também for negro. Desta forma, os negros gays vivenciam constantemente processos de violência, mesmo entre outros gays não negros (Pinho, 2008; Santos; Souza, 2022).

Conforme nos traz Pinho (2008, p. 274), umas das poucas possibilidades “[...] do gay negro ser aceito é pela via do “exotismo”. Assim, um gay negro “bonito” pode ser aceito e valorizado, mas com as usuais associações com o barbarismo, selvageria e hipersexualidade”. Por outro lado, se o negro gay for afeminado, ele vai ser lido com a bicha preta e aí, em geral, há uma rejeição generalizada, pois, diferente do negro gay que performativa uma masculinidade heteronormativa, a bicha preta contesta o estereótipo pensado para a masculinidade negra, já que se constitui como fechativa, pintosa e provocativa (Caetano, Teixeira e Silva Júnior, 2019).

Diante desses apontamentos, quando as masculinidades negras são analisadas à luz da interseccionalidade proposta por Crenshaw (2002), percebe-se como os marcadores de raça, sexualidade e gênero atuam de forma combinada para deslegitimar as vozes e experiências de homens negros e gays no campo educacional. Esses docentes confrontam, simultaneamente, a masculinidade hegemônica, conforme descrito por Connell e Messerschmidt (2013) e o perfil hegemônico do professor, tradicionalmente associado à branquitude, à heterossexualidade e à ideia de um corpo neutro. Essa dupla fricção os coloca

em uma posição que, frequentemente, os expõe aos processos de controle e desqualificação simbólica.

Como resultado, professores negros e gays enfrentam, cotidianamente, o racismo e a homofobia, confrontando uma confluência de preconceitos que intensifica sua invisibilidade de um lado, e que o torna passível de ser violentando, de outro. Nesse sentido, a apropriação do espaço de fala pelos professores negros e gays é crucial, pois suas narrativas podem evidenciar a luta contra a invisibilização promovida pelas estruturas sociais hegemônicas em uma sociedade brancocentrada e heterossexista.

A construção metodológica da pesquisa

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. A metodologia narrativa, tal como apresentada por Biar, Orton e Bastos (2021), oferece uma compreensão ampliada do ato de narrar. Em vez de ser tomada apenas como uma forma de recolher depoimentos, ela envolve examinar como, no uso da linguagem, as pessoas produzem sentidos que dão forma às identidades, aos valores e às classificações sociais. Nessa abordagem, a narrativa não é apenas descrição de fatos, mas uma ação que organiza o vivido e situa o sujeito no mundo.

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 (Squire, 2014).

Para realizarmos a pesquisa, utilizamo-nos da entrevista narrativa como instrumento de produção das informações junto aos participantes do trabalho. Este tipo de entrevista narrativa constitui uma prática discursiva situada em que os sujeitos organizam e interpretam suas experiências, coproduzindo sentidos na interação com o pesquisador, configurando aquilo que Biar, Orton e Bastos (2021) denominam “cena sociológica”, na qual identidades e posições são negociadas.

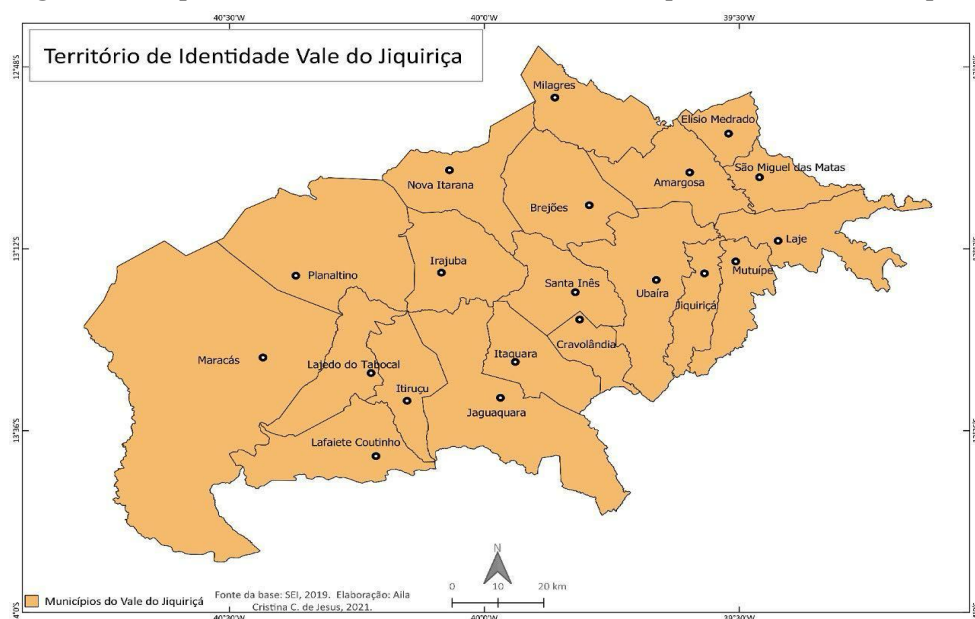
A entrevista narrativa é a construção de uma escuta, no nosso caso, de docentes negros e gays, ou seja, um espaço de produção compartilhada de sentidos, no qual pesquisador e participante constroem conjuntamente formas de se narrar e existir (Reis, 2021). Nesse processo, a escuta constitui um movimento dialógico, mobilizando memórias, afetos e experiências, rompendo com a lógica da “história única” que deslegitima saberes não hegemônicos.

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, os pseudônimos escolhidos pelos outros dois docentes foram: Teophany e Renato Russo, ressaltando o terceiro docente é o primeiro autor deste artigo.

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>

O território do Vale do Jiquiriçá, localizado no interior do Estado da Bahia, leva esse nome pela presença da bacia do Rio Jiquiriçá. É composto por vinte municípios em uma área de 10.467,49 km²: Amargosa, Brejões, Cravolândia, Elísio Medrado, Irajuba, Itaquara, Itiruçu, Jaguaquara, Jiquiriçá, Lafaíete Coutinho, Laje, Lajedo do Tabocal, Maracás,

Milagres, Mutuípe, Nova Itarana, Planaltino, Santa Inês, São Miguel das Matas e Ubaíra. Cerca de 300 mil pessoas vivem neste território.⁵

Lucas, o primeiro autor deste texto e docente da pesquisa, 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 35 anos. Foi criado em uma família marcada pela simplicidade, onde valores como afeto, respeito e união eram fundamentais. Seus pais, oriundos de contextos sociais vulneráveis, não puderam concluir a escolarização formal devido ao trabalho precoce necessário para garantir a subsistência familiar.

Sua infância 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 mais de 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. Atualmente, leciona Educação Física nos municípios de Maracás (BA) e Irajuba (BA). Além disso, tem o próprio espaço de dança, o Sport Dance, localizado em Irajuba, cidade com 6101 habitantes conforme Censo Demográfico de 2022.⁶

Teophany, outro participante da pesquisa, nasceu no município de Maracás (BA), onde fica a nascente do Rio Jiquiriçá, e ainda reside nesta localidade. Maracás apresenta 27620 habitantes, conforme Censo Demográfico de 2022⁷. Este município possui uma trajetória rica em 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 tradições como os festejos juninos, manifestações religiosas, expressões artísticas populares e práticas de resistência que mantêm vivas as memórias e saberes da população negra (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

⁵ Disponível em: <http://patrimonio.ipac.ba.gov.br/territorio/vale-do-jequirica/>. Acesso em: 20 ago. 2025.

⁶ Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/ba/irajuba.html>. Acesso em: 21 ago. 2025.

⁷ Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/ba/maracas.html>. Acesso em: 21 ago. 2025.

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.

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.

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 e pedagogia 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 2022⁸. 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 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:

⁸ Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/ba/jaguaquara.html>. Acesso em: 22 ago. 2025.
Revista Diversidade e Educação, v. 13, n. 2, p. 2259- 2284, 2025. E-ISSN: 2358-8853

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 2022⁹, 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 na cidade de 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 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.

Para este artigo, traremos análises de duas entrevistas realizadas com o professor Teophany e outras duas com o professor Renato Russo. Já as narrativas do professor Lucas serão trazidas a partir dos seus próprios relatos já que ele também é o primeiro autor deste texto. As discussões serão feitas com base nos estudos e pesquisas sobre masculinidades negras e homossexualidades.

Narrativas dos professores negros e gays sobre as vivências de suas identidades e os enfrentamentos ao racismo e à homofobia

Iniciamos a análise das narrativas trazendo à tona algumas situações que os três docentes negros e gays desta pesquisa, incluindo o segundo autor deste artigo, vivenciaram e, por meio delas, faremos leituras e problematizações.

⁹ Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/ba/lajedo-do-tabocal.html>. Acesso em 22 ago. 2025.

Quando tinha 10 anos, Lucas era aluno da antiga 4ª série. Na época, ele era chamado pejorativamente, pelos(as) colegas de sua turma, de “Mussum¹⁰ e macaquinho”. Essas nomeações, chamadas, muitas vezes, de apelidos, embora se constituíssem como palavras racistas, se espalharam rapidamente pela escola e, volta e meia, Lucas era assim chamado. A professora da turma, uma mulher branca, também se dirigia a ele desta forma e o obrigava a sentar-se na frente porque, no fundo, eram os “macacões”, nome dado aos alunos mais altos do 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 entendia porque as pessoas negras tinham “apelidos” e as brancas eram chamadas pelo nome.

Ser negro era motivo de piada e ridicularização, uma marca de exclusão e preconceito que ecoava nas entrelinhas das palavras e 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 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 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 o foi afetando profundamente e influenciou sua autoimagem. Ele não queria ser visto como um homem negro.

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,

¹⁰ Mussum era um dos atores participantes de um grupo de humoristas chamado Os Trapalhões. 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”.

naquele momento, não entendia que aquilo era racismo, pois não se falava sobre isso e, portanto, eles e outros(as) colegas negros(as) não reagiam, deixando passar, embora ficassem revoltados(as) e sofressem.

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 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” (Fanon, 2008, p. 125).

Na dinâmica da sala de aula, muitas práticas racistas são mascaradas sob o rótulo de “resenha” ou “brincadeira”, mas, na verdade, reproduziam o que Adilson Moreira (2019, p. 96) 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”.

Mais velho, agora como professor, Renato nos narra que o racismo continuava operando.

[...] foi nessa escola particular que eu vivenciei mais situações de racismo. No primeiro dia 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 as 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 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 (Trecho da entrevista narrativa realizada com o professor Renato Russo em 18 de julho de 2025).

Tal como vivenciado pelo professor Renato Russo, Lucas descreveu episódios em que sua presença, já enquanto docente, em uma escola privada, foi lida de forma racista: diversas pessoas o tomavam por funcionário dos serviços gerais, mesmo sem estar com uma farda de identificação. A repetição dessa leitura equivocada evidencia que a confusão não se

originava da aparência das roupas, mas do modo como corpos negros continuam sendo interpretados no espaço escolar. 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.

Essas situações revelam a persistência de uma lógica hierárquica que define quem é reconhecido como pertencente a determinados espaços institucionais e quem é continuamente deslocado para posições subalternizadas. 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 Lucas, tais interpretações recaem sobre os marcadores que o afastam do ideal dominante de corpo docente, permitindo que o racismo se manifeste de maneira corriqueira e silenciosa. Como efeito, sua presença é constantemente interrogada, sua autoridade é tensionada e seu pertencimento à função docente é posto em dúvida, mesmo quando sua atuação profissional é inequívoca.

Em nenhum momento o professor Lucas era associado à figura de um pai, cliente ou, muito menos, à posição de professor. Por ser o único docente negro da instituição, as pessoas ficavam surpresas. Assim, ele lembra quando chegou a primeira reunião com as famílias dos(as) alunos(as). Todos queriam conhecer o novo professor de educação física da escola. No primeiro momento, ele ficou super feliz, mas depois percebeu que ele tinha se tornado uma “atração exótica”, já que as pessoas não queriam conhecer, da mesma forma, 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 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 invisibilizados por todos os tipos de estereótipos que lhe são atribuídos.

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 mais propenso às atividades que exigem habilidades manuais e 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, sendo que o próprio aluno mencionou para a mãe que Renato era um professor “diferente”, ou seja, se distanciava daquilo que se espera de um professor.

Renato também ressaltou que, mesmo percebendo o racismo e contando para as(os) seus(suas) colegas da escola, elas(es) davam risada, entendendo como um comentário idiota e que a mãe daquele menino era assim mesmo, mas nunca viam como racismo. E Renato narrou o quanto isso o machucava, o magoava e gerava sofrimento, mas ele acabava por não confrontar o racismo que vivenciava.

Além do racismo, os docentes de nossa pesquisa também já vivenciavam a homofobia desde cedo, ainda quando eram crianças e adolescentes. Renato sofria insultos constantes. Os colegas de classe e de outras turmas o chamavam de "viadinho", pressionando-o a se comportar de maneira mais "masculina", como andar e falar "como um homem". Agora o racismo e homofobia operavam juntas na vivência de Renato. Essa pressão social afetava profundamente sua autoestima e identidade.

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. Ele passou a ser chamado de “Vera Verão”, ecoando profundamente em sua autoestima. 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.

Lucas não queria ser visto como Vera Verão, ao contrário, o tempo todo queria se distanciar de tudo o que pudesse remeter aquela imagem. A leitura que ele faz, ao rememorar essas vivências, é que, naquele momento, ele passa a ser lido como a bicha preta. Ao narrar as suas vivências, 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” (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 hipertextualidade, como destaca 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 negros 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” (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 (Caetano, Teixeira e Silva Júnior, 2019).

Silva Júnior (2020) discute as experiências na escola e no trabalho de Wagner, jovem 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 se cruza, 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, viadinho, mulherzinha, macho-fêmea e gay. Ele comentava com a professora sobre o ocorrido, mas de nada adiantava. A professora dizia que era apenas uma brincadeira dos colegas e que ele não deveria se importar com isso.

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).

Naquele momento, entendemos que a reação de Teophany é uma recusa dele em permanecer naquele lugar de humilhado e agredido. Não reagir, mantendo-se em silêncio é como uma forma de aceitar ser violentado, não contestar o lugar de subordinação. Ele vai se constituindo como aquela bicha preta que constrói uma armadura, forjada na necessidade de resistir à submissão.

Braz e Vieira (2015) 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 pelos colegas.

No caso do Lucas, ele tinha medo de reagir a essas afrontas. Ao perceber os seus desejos afetivo-sexuais por outros garotos, de antemão, ele se convenceu de que estava doente, já que esse era um discurso circulante na sociedade. Depois, veio a ideia de que era o "menino pecador" e, portanto, já condenado ao inferno por ser negro e viado. Assim, ele desejava escapar dessa dor e, para isso, acabou entrando para a igreja Assembleia de Deus, o que, para ele, representava um momento de escape, uma busca por cura e refúgio.

A religião pareceu oferecer-lhe um caminho para lidar com os traumas e a dor. Durante dez anos, Lucas frequentou a igreja, noivou, pois tinha o desejo de construir uma família heterocentrada, acreditando que estaria livre da homossexualidade. Contudo, ao se apaixonar por um rapaz de outro ministério, ele rompeu com essa tentativa de conformidade e decidiu deixar a igreja, num movimento de ressignificação de sua identidade.

Renato Russo também não reagia às afrontas que sofria. A dor em seus olhos era evidente, e o silêncio que se seguia era a materialização do sofrimento profundo que carregava. 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 a experiência do medo é estruturante na vida da maioria dos homens negros e gays, revelando uma vulnerabilidade que, no entanto, é silenciada pelas normas de masculinidade hegemônica branca e heteronormativa.

Entretanto, sobre a atitude de Teophany, Frantz Fanon (2008) nos ajuda a entender esse gesto não como simples explosão de raiva, mas como um grito por dignidade em um

mundo que nega sistematicamente a humanidade dos corpos racializados e dissidentes, uma resposta crua a uma sociedade que se recusa a ouvir os sussurros do sofrimento.

No seio da família, essa situação de Teophany se agrava. Ou seja, se fora de casa o rio era impetuoso, dentro de casa 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. Em ambos os lados, as forças pareciam conspirar para desafiar sua resistência. 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).

Essa 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.

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”.

Ainda pensando sobre o racismo e a homofobia, Lucas recordou-se do dia em que foi exonerado da escola particular onde trabalhava. Ele era único professor negro da instituição, onde a maioria dos alunos também era predominantemente branco. Por que ele foi demitido? Por trabalhar com moda e dança e começar a integrar uma banda de forró. A gestão da escola disse que ele estava sendo demitido por reclamação das(os) estudantes e

das famílias, porém Lucas nunca soube diretamente deles(as). Essa situação expõe os mecanismos que combinam racismo e homofobia. Como afirma Guilherme Moraes da Costa (2023, p. 1), “a baixa preta é um sobrevivente por natureza, pois desafia sistemas de opressão que buscam relegá-la à margem da sociedade”.

Renato Russo também nos narra situações de homofobia que ele vivenciava, como por exemplo, quando as famílias dos(as) alunos(as) diziam que o professor dá aula de “forma engraçada” ou quando a própria direção da escola mencionava que o “filho dela nunca seria gay porque ele tem uma boa criação em casa”. Por outro lado, Renato também percebe uma maior aceitação de seus/suas estudantes do que da gestão escolar.

Por se afirmar como bicha preta, o professor Teophany vivenciou o racismo e a homofobia quando adentrou a carreira profissional.

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).

Quando iniciou a carreira de professor efetivo, Teophany desejava atuar na sede, mas foi designado para o campo. Teophany é o professor não desejado na escola por ser gay, preto e afeminado. Já que não se pode demiti-lo, por ter sido aprovado no concurso, mandá-lo para uma escola distante 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. Como aponta 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),

peessoas 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, de acordo com preconceitos difundidos.

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 Felipe 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 pode se configurar como um espaço 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 que inclui no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira" permitiram com que ele compreendesse a relevância de sua identidade e a importância de se autorreconhecer como um homem negro.

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 estudantes que ingressaram por ação afirmativa — comentários que os 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 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. 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.

Renato Russo nos conta que foi muito difícil chegar até a universidade, pois, por ser de família de classe popular e ter de trabalhar muito cedo, ir para a faculdade estava distante de sua expectativa de vida, não fazia parte do seu contexto, além de não ter incentivo por parte da família ou de amigos(as). A maioria de seus amigos 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 na universidade, ele 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 afirmar enquanto gay, inclusive sua mãe dizia que ele estava com a cabeça toda mudada após ter vivenciado a universidade.

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, como foi citado no trabalho de Antônio Carvalho dos Santos Júnior e Elizeu Clementino de Souza (2023) em que, na trajetória universitária do professor nomeado de Pérola Preta, ele vivenciou situações de homofobia por parte de docentes e de colegas, sem contar a homofobia institucional.

O que a pesquisa nos apontou?

As narrativas de Lucas, Renato e Teophany se cruzam em diversos pontos, como gotas de água que se encontram em um oceano. Todos foram pioneiros em suas famílias ao ingressarem no ensino superior, concluindo suas graduações em áreas diferentes – Lucas em

Educação Física, Teophany em Pedagogia e Renato em Matemática. Esse feito representa um deslocamento significativo, semelhante a uma onda que rompe barreiras em um espaço historicamente marcado pela presença e pelo privilégio de homens brancos, heterossexuais e de classe média e alta.

As histórias desses três professores evidenciam que sua presença na educação básica não constitui apenas uma conquista individual, mas também um ato político capaz de desestabilizar normas historicamente consolidadas. Desde a infância, eles enfrentaram situações de racismo e homofobia, sofrendo represálias, especialmente, na escola, em casa e no seu próprio local de trabalho.

Apesar disso, conseguiram superar estigmas e adversidades, reinventando-se e elaborando estratégias para sobreviverem e se afirmarem em uma sociedade estruturada pela exclusão. Suas trajetórias revelam, por um lado, a persistência do racismo estrutural e da homofobia em diversos espaços e, por outro, a potência das resistências que emergem dessas experiências. Assim, reafirma-se a urgência de visibilizar as homossexualidades negras para além dos padrões hegemônicos, reconhecendo e valorizando as múltiplas possibilidades de existir.

Referências

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. DOI: 10.31560/2595-3206.2019.5.9935.

BIAR, Liana de Andrade; ORTON, Naomi; BASTOS, Liliana Cabral. A pesquisa brasileira em análise de narrativa em tempos de “pós-verdade”. *Linguagem em (Dis)curso – LemD*, Tubarão, SC, v. 21, n. 2, p. 231-251, maio/ago. 2021.

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.

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.

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.

COLLINS, Patrícia Hill. Se perdeu na tradução? Feminismo negro, interseccionalidade e política emancipatória. *Parágrafo*, v. 5, n. 1, p. 6-17, jan./jun., 2017.

CONNELL, Robert W.; MESSERSCHMIDT, James W. Masculinidade hegemônica: repensando o conceito. *Revista Estudos Feministas*, v. 21, n. 01, p. 241-282, 2013.

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. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/einps/article/view/41239> Acesso em: 15 ago. 2025.

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.

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.

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.

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.

GUIMARÃES, Nadya Araújo. Entrevista com Patricia 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*. Trad. Sandra Regina Goulart Almeida. 2. ed. São Paulo: 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*; tradução de Vinícius da Silva. São Paulo: Elefante, 2022.

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.

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

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.

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

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.

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

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

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. 2018. 124f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática). Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Jequié, Bahia, 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.

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

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

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.

VEIGA, Lucas. Além de preto é gay: as diásporas da bicha preta. In: RESTIER, Henrique SOUZA; Rolf Malungo de. *Diálogos contemporâneos sobre homens negros e masculinidades*. São Paulo: Ciclo Contínuo Editorial, 2019, p. 77-93.

Recebido em agosto de 2025.
Aprovado em outubro de 2025.