



INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA BAHIA - IFBA
PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E SUAS TECNOLOGIAS

MOISÉS SANTOS DO NASCIMENTO

REFLEXÕES DE UMA BICHA PRETA DA GRADUAÇÃO À DOCÊNCIA

VALENÇA-BA
2024

MOISÉS SANTOS DO NASCIMENTO

REFLEXÕES DE UMA BICHA PRETA DA GRADUAÇÃO À DOCÊNCIA

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação e suas Tecnologias, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia - IFBA, *campus* Valença, como requisito para obtenção do título de Especialista, sob orientação do Prof^o. Dr. Lúcio A. Andrade da Conceição.

VALENÇA - BA
2024

REFLEXÕES DE UMA BICHA PRETA DA GRADUAÇÃO À DOCÊNCIA

RESUMO

Este texto tem por objetivo entender como as experiências vivenciadas durante o curso de Licenciatura em Computação no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia - IFBA - *Campus* Valença, influenciam e influenciaram a minha prática docente, refletindo a partir de minha trajetória da graduação até a docência. Para isso, justifico a utilização do conceito de interseccionalidade como lente analítica, visto que é necessário entender que muitas dessas experiências estão no inter cruzamento entre as categorias de raça, orientação sexual, religiosidade, entre outras. Nessa caminhada, o Orixá Oxumaré surge como princípio de transformação e elemento inspiracional para criar estratégias para ressignificar a minha prática docente.

Palavras Chave: Interseccionalidade; Oxumaré; Licenciatura em Computação.

ABSTRACT

This text aims to understand how the experiences lived during the degree in Computer at the Federal Institute of Education, Science, and Technology of Bahia - IFBA - *Valença Campus*, influence and have influenced my teaching practice, reflecting from my trajectory from graduation to teaching. For this, I justify the use of the concept of intersectionality as an analytical lens, since it is necessary to understand that many of these experiences lie at the intersection of categories such as race, sexual orientation, religiosity, among others. On this journey, the Orisha Oxumaré emerges as a principle of transformation and an inspirational element to create strategies to reframe my teaching practice.

Keywords: Intersectionality; Oxumaré; Computer Degree.

INTRODUÇÃO

Ser um corpo diverso em sala de aula implica criar estratégias para lidar com as situações que podem surgir nesse contexto. Essas estratégias, na minha visão, foram sendo construídas ao longo da minha trajetória, inclusive no período entre a graduação e à docência influenciadas pelo modo como vivêncio e experimento as intersecções que me fazem diverso, pois, ao me colocar frente às situações de opressão interseccionais, como racismo e homofobia, precisei resistir, nesse movimento de resistência é que ressignifico a prática, tendo como elemento influenciador, também, a ancestralidade.

O contato com a minha ancestralidade começa no ano de 2018, quando visitei pela primeira vez um terreiro de candomblé, lembro do sentimento de medo, ansiedade, expectativa e fascínio que me acompanharam antes da chegada ao *Ilê*. Na ocasião, comemorava-se o *ajodun* de *Oya* e, desde então, sempre que me perguntam como foi esse momento, digo da sensação de chegar em casa após uma longa viagem, olhar em volta e me reconhecer ali, sobre sentir o corpo e o coração vibrarem junto ao som dos atabaques, sobre o sentimento de pertencimento, tudo isso parecia me dizer que a busca (por algo que não sabia o quê) havia chegado ao fim.

Anos após esse primeiro contato, fui iniciado no *Ilê Alaketu Axé Omi T'Ogun*. O ritual iniciático no candomblé fortalece a nossa ligação com a ancestralidade figurada pelos Orixás, assim sendo, fui iniciado para Oxumaré, a serpente arco-íris.

A relação com o candomblé gerou uma nova identidade mediada pela ancestralidade e a dinâmica religiosa, o que me fez ir em busca de conhecimento acerca do meu Orixá. Na visão yorubá, Oxumaré é a grande serpente que rastejou sobre a superfície da terra e, com seu movimento sinuoso, criou o leito dos rios, sendo responsável também pelo movimento de rotação e translação da terra, a passagem das estações, os ciclos da chuva e o arco-íris, este último é um dos seus maiores símbolos.

Ao percebermos o arco-íris vemos a representação de sete cores distintas que se complementam em um único elemento. Segundo Miranda (2020), “(...) é o resultado da soma e integralidade das diferenças, que não devem ser hierarquizadas ou comparadas, visto que cada uma com suas intensidades realimentam o mosaico multicolorido que liga o céu à terra: *òrun* e o *àiyé*.” (Miranda, 2020, p.22), ou seja, é ao mesmo tempo elemento de contraste e ligação, na medida que uma cor vai se transformando em outra, portanto, é possível associar aos domínios da grande serpente – a diversidade e o poder da transformação – como um movimento de constante mudança, assim como a serpente que troca sua pele à medida que cresce sem deixar de ser quem é.

Neste movimento de transformação, Oxumaré se reinventa, e a forma como se apresenta à sociedade à sua volta desafia estruturas de poder enraizadas. Como pode ser visto no *itan* abaixo.

Oxumaré sempre foi tido como o senhor da riqueza, do arco-íris e dono de uma beleza sem igual. Vestia-se sempre com cores vivas que refletiam as cores do arco-íris, o que despertava o interesse e a cobiça de muitos, no entanto, Oxumaré sempre foi reservado. Conta o *itan* que certa vez o rei da cidade de Oyó, Xangô, convidou Oxumaré ao seu palácio, chegando lá, o Orixá cai em uma emboscada tramada por Xangô. Oxumaré então, encontrou-se preso sem ter para onde ir ou como fugir. Os súditos do rei informam-lhe que o senhor do arco-íris estava preso no palácio, Xangô vai verificar com seus próprios olhos e, chegando lá assedia

Oxumaré tomando-o em seus braços e prendendo-o. Oxumaré debatendo-se e empurrando-o, pede para que Ele o liberte sem sucesso. Oxumaré então clama a Olodumare para que este lhe conceda uma forma de sair em segurança dos braços do rei. Tamanho foi o pranto que o senhor dos céus concede-lhe o dom de se transformar em uma serpente, então Oxumaré se transforma em cobra e consegue fugir do rei de Oyó passando por entre as frestas do palácio. (Ebomi Labatynan de Oya)

Neste *itan*, relatado por um irmão de axé, vemos a capacidade deste Orixá em transmutar-se, e também, segundo Miranda (2020), percebemos a tentativa de atuação de um poder hegemônico representado pela figura do rei, que tenta domar Oxumaré, ao passo que este se mobiliza, ganha outras estéticas e identidade para fugir da opressão.

Para compreender a forma como o poder atua sobre a intersecção das categorias que nos formam, Collins e Bilge (2020) evocam a interseccionalidade como uma ferramenta analítica que considera categorias como raça, gênero, orientação sexual, classe, religião, etc. Para as autoras, tais categorias se interrelacionam e moldam-se mutuamente, sem que haja, de fato, uma hierarquia definida entre elas, assim como são as cores no arco-íris.

A interseccionalidade é também utilizada de forma analítica para compreender como os sistemas discriminatórios criam desigualdades a partir de uma perspectiva interseccional, o que nos permite entender que não se trata apenas da soma de discriminações mas de um complexo cruzamento de processos discriminatórios a partir do qual se constituem condições específicas (Kyrillos, 2020), o poder de Oxumaré nesse ponto, se coloca na capacidade em se recriar frente às pressões geradas por esses processos.

Ao analisar a história do Orixá, seus domínios e sua filosofia, encontro-me a refletir sobre a composição do meu eu, busco enxergar o axé deste Orixá vem influenciando as diversas vezes que precisei me adaptar, transformar-me e transgredir o poder para viver as nuances e contrastes que formam a minha subjetividade. Oxumaré é também o elemento inspiracional e instigador na minha trajetória, mesmo antes do processo iniciático, pois, entendo que, se somos capazes de representar em nossas existências, os arquétipos dos nossos Orixás, então pode ser possível enxergar em mim o princípio diverso de Oxumaré, o que me coloca como resultado da interação de diversas categorias, contextos e grupos sociais em que estou inserido.

Sendo assim, compreender as intersecções que me formam, as minhas interseccionalidades, me permite compreender como as estruturas de poder, e aqui, é necessário lembrar que o poder para Foucault (1979) não é “apenas” opressivo, mas também produtivo, vão subsidiar a construção do meu fazer pedagógico. Em outras palavras, à medida

que desafio e resisto às opressões, discriminações e preconceitos, crio estratégias que irão se alinhar à minha identidade e às minhas práticas em sala de aula.

Desse modo, o objetivo deste texto é refletir sobre a minha trajetória da graduação até a atuação enquanto docente, buscando entender como as experiências vivenciadas durante o curso de licenciatura em computação no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia - IFBA - *Campus Valença*, influenciaram e influenciam a minha prática em sala de aula. Para isso, é necessário entender que muitas dessas experiências encontram-se no cruzamento entre as categorias de raça, orientação sexual, religiosidade, entre outras, justificando o uso do conceito de interseccionalidade como lente analítica. Nesta caminhada, utilizo também o Orixá Oxumaré como princípio de transformação, a força que me permite criar estratégias para ressignificar a minha prática docente.

PAVIMENTANDO O CAMINHO PARA UMA ANÁLISE INTERSECCIONAL

No candomblé, aprendi a respeitar as pessoas que vieram antes de mim, dessa forma, se faz necessário pedir licença e prestar meus respeitos às mais velhas e contemporâneas que cunharam, discutiram e ampliaram a prática-conceito da interseccionalidade, pois, o termo “surgiu” no contexto do movimento feminino negro estadunidense na década de 80 a partir dos estudos da jurista Kimberle Crenshaw (1989), e foi ampliado a partir dos estudos de pensadoras como Carla Akotirene (2019), Patricia H. Collins e Sirma Bilge (2021) que vão amparar a minha compreensão da interseccionalidade neste texto.

A leitura sobre interseccionalidade me proporcionou a compreensão de que as minhas vivências não podem ser analisadas de modo isolado, já que os diversos marcadores sociais que as constituem se relacionam e se sobrepõem, influenciando e sendo influenciados pela forma como experimentam as relações de poder.

Crenshaw (2002), para explicar o que é a interseccionalidade, situa a identidade da mulher negra na intersecção de avenidas identitárias, e diz que:

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).

Akotirene (2019), amparada pelos estudos de Crenshaw e, em um movimento decolonial, evoca a encruzilhada como elemento metafórico para realocar as avenidas identitárias citadas por Crenshaw. Nesse sentido, a autora coloca que a interseccionalidade

mostra como e quando mulheres negras são discriminadas, e estão mais vezes posicionadas em categorias que as farão vulneráveis à colisão das estruturas e fluxos modernos. Dessa forma, a interseccionalidade é também uma lente analítica sobre relações de poder e seus efeitos políticos.

Para Collins e Bilge (2021), a interseccionalidade, como uma ferramenta analítica, considera que as categorias de raça, classe, gênero, orientação sexual, entre outras, estão interrelacionadas e moldam-se mutuamente, o que permite ser utilizada para compreender a complexidade das relações sociais marcadas pelas diferenças.

Ao me utilizar da interseccionalidade, encontro amparo e validação no colo dessas mulheres, pois, segundo as autoras, o conceito pode ser utilizado por diferentes pessoas, em diversos contextos sociais que desejam compreender como as estruturas de poder atuam na interação entre os diversos marcadores identitários.

Ao submeter a situação do desenvolvimento tecnológico à análise interseccional, podemos talvez nos aproximar da explicação para a proliferação dos casos de racismo algorítmico, pois, segundo Silva (2020), os algoritmos são produzidos por pessoas, e pessoas incorporam seus vieses nos algoritmos. Dessa forma, se observarmos o perfil do grupo que majoritariamente desenvolve tecnologia, podemos entender que a falta de diversidade entre os desenvolvedores vai gerar opressões expressas pelos algoritmos, ou seja, o recorte interseccional se faz necessário para compreender a maneira como as práticas discriminatórias vão agir sobre nossos corpos, pois, ao me colocar como homem, negro, gay, candomblecista, vivencio vieses discriminatórios que se colocam na intersecção entre esses marcadores. Por esse motivo, nesse texto irei refletir sobre a minha formação, tendo a graduação como foco principal, pois, é durante o curso que os conhecimentos pedagógicos e técnicos da área irão instrumentalizar a minha prática de modo mais direto.

A licenciatura em computação começa a ser pensada no Brasil muito antes da implantação do primeiro curso na área. O desenvolvimento tecnológico crescente e a democratização da internet, além das pesquisas sobre o uso do computador na educação, sugerem a necessidade de formação específica. Nesse sentido, Universidade de Brasília - UNB é pioneira na oferta do curso,

Tratava-se de um curso específico de licenciatura, com foco na Educação Básica e com perspectiva de romper com modelos de formação "3 + 1" calcados na racionalidade técnica, pelos quais se acreditava ser possível formar um professor para a Educação Básica por meio de complementação pedagógica (geralmente de um ano) ao final do bacharelado (Zorzo et al., 2017, p. 83).

Desse modo, a licenciatura em computação surge após a aprovação da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB, que traz em seu texto a necessidade de que a formação seja projetada para o mundo do trabalho e a prática social, dessa forma sendo preciso a adoção de abordagens interdisciplinares. Segundo o INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, a interdisciplinaridade é a:

concepção epistemológica do saber na qual as disciplinas são colocadas em relação, com o objetivo de proporcionar olhares distintos sobre o mesmo problema, visando a criar soluções que integrem teoria e prática, de modo a romper com a fragmentação no processo de construção do conhecimento (INEP, 2017, p.47).

Em se tratando do contexto do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia - IFBA, *Campus* Valença, o curso foi implantado no ano de 2010 e tem por objetivo “Formar licenciados em Computação para atuarem na Educação Básica e no Ensino Técnico e Profissional a partir de uma sólida base pedagógica e das ciências da computação com vistas à atuação crítica nos contextos local e regional.” (IFBA, 2022, p.19), a partir de 2022 quando há a reformulação do Projeto Político Pedagógico do Curso - PPC, para atender a exigências legais, é inserido no projeto as diretrizes para as relações étnico-raciais a partir das leis 10.639/2003 e 11.645/2008, para isso, o texto do documento diz que “é preocupação de um curso que forma professores, versar sobre temas que auxiliem na construção crítica do sujeito. Temas relacionados a questões étnico raciais, educação ambiental, direitos humanos, acessibilidade, entre outros.” (IFBA, 2022, p.26).

Com base nesta prerrogativa e atendendo ao que estabelecem os referenciais de formação para os cursos de graduação em computação 2017, da Sociedade Brasileira de Computação - SBC, o curso se estrutura em 6 eixos temáticos que vão balizar a sua organização pedagógica, a saber:

I – FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO E SUAS TECNOLOGIAS:

Promover uma visão que integre reflexões teórico-práticas, através dos estudos de princípios das Ciências da Educação em diálogo multidisciplinar dos fundamentos da educação com suas tecnologias.

II – FUNDAMENTOS DA COMPUTAÇÃO

Entendimento dos princípios fundamentais da Computação como proposição epistemológica singular e nas suas duas dimensões: da virtualidade lógica dos conceitos e da razoabilidade concreta dos artefatos.

III – COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO

Dimensão comunicativa essencial ao desenvolvimento profissional do Licenciado em Computação.

IV – FORMAÇÃO DOCENTE E TECNOLOGIAS CONTEMPORÂNEAS

Integra saberes diretamente relacionados à atuação profissional docente do Licenciado em Computação, contemplando o desenvolvimento das competências de

formação docente interdisciplinar, ao qual se associam também os estágios curriculares e as práticas didáticas em Computação.

V – TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO

Concentra conhecimentos de natureza tecnológica específicos da Computação, com uma visão abrangente e compreensiva dos seus princípios, colocando em primeiro plano os fins e aplicações educacionais das tecnologias contemporâneas.

VI – FORMAÇÃO HUMANÍSTICA, SOCIAL E EMPREENDEDORA

Concentra as competências de formação complementar, relacionadas às dimensões humanística, social e empreendedora do ensino superior para formar cidadãos transformadores da sociedade. (IFBA, 2022, p.28)

Ao analisar esta estrutura, percebe-se que a discussão sobre as temáticas citadas acima fica a cargo do eixo 06, que irá tratar sobre a formação social, humanística e empreendedora. No entanto, as disciplinas presentes no eixo 02: Fundamentos da Computação, por fazerem parte também do currículo, não deveriam tratar, de forma transversal, as temáticas relacionadas a questões étnico raciais e a diversidade? Ou seja, abordar os impactos do desenvolvimento algorítmico nas diferentes categorias sociais, visto que é objetivo do curso, de acordo com o PPC.

É preciso dizer que meu ingresso no instituto, como aluno da licenciatura, acontece 03 anos após sua implantação, ainda antes da aprovação do novo PPC. Nesse período, parecia-me muito bem marcada a divisão entre os eixos temáticos sobre os quais se estrutura o curso, enquanto em disciplinas pedagógicas, discutia-se a educação como um processo de busca pela emancipação do sujeito e a prática reflexiva, do outro lado, em disciplinas técnicas, o objetivo parece ser a instrumentalização técnica.

Veja, nas disciplinas técnicas, a preocupação maior está localizada em abordar o conhecimento técnico, o passo a passo do algoritmo seguindo a lógica da repetição, sobre a qual não cabe o questionamento a respeito dos impactos sociais e desigualdades produzidas e perpetuadas pelo desenvolvimento tecnológico.

Para Candau (2011), quando o processo de ensino-aprendizagem valoriza a dimensão técnica, dissociada das demais, corre-se o risco da neutralidade que, para a autora, se configura pela:

preocupação com os meios desvinculando-os dos fins a que servem, do contexto em que foram gerados. Significa ver a prática pedagógica exclusivamente em função das variáveis internas do processo ensino-aprendizagem, sem articulação com o contexto social em que esta prática se dá (Candau. p.20).

É neste contexto que ocorre a minha formação entre os anos de 2013 e 2018, período em que pude experienciar a graduação e me formar para ser professor. É nesse ambiente também que começo a compreender e ampliar a minha subjetividade, onde, em muitos

momentos, a influência de Oxumaré esteve sobre mim, me reinventando, agregando e renovando através das diversas “trocas de pele” para atender ou subverter a lógica imposta.

OS CAMINHOS POR ONDE ANDEI

Pensar a minha trajetória acadêmica, é revisitar espaços de construção e reconstrução de mim. Segundo Tardif (2000), o nosso fazer docente, está relacionado a forma como construímos a nossa história de vida, pois, antes de sermos professores, fomos alunos, frequentamos salas de aula, passamos por outros docentes e experiências que nos marcaram e, a partir dessa interação vamos produzindo o profissional que estará à frente de uma classe, ou seja, o docente que está hoje em atuação, começou a ser formado antes da graduação, portanto é preciso lembrar do período no ensino básico para que possa refletir sobre a minha graduação e ingresso na docência.

Nos 11 anos que compreendem a educação básica, passei pelo processo de descoberta de mim, e claro, a escola teve um papel crucial nesse processo. Na interação com os colegas de turma descobri a intersecção entre o racismo e a homofobia, nessa etapa ainda não entendia o significado de tais coisas, tudo se passava como “brincadeira de criança”, porém, a crueldade e a violência eram presenças constantes.

Durante o período no ensino básico não houve preocupação, por parte da escola, com as questões ligadas a discussão de raça e gênero, dessa forma, os aprendizados nesse sentido eram relegados ao convívio familiar e a interação social com outras instituições, constantemente carregadas com padrões eurocêtricos cisheteronormativos.

Sou o mais novo de 6 irmãos, filho de pais agricultores e analfabetos que viam a educação como único caminho para a ascensão social, para isso, meus pais sempre se dedicaram ao nosso desenvolvimento escolar, para que nós tivéssemos o que eles não tiveram, porém o assunto racismo ou sexualidade era tabu.

Sobre racismo, a falta de letramento racial implica na dificuldade em percebê-lo. Já as questões relacionadas à sexualidade estão ligadas às concepções vigentes que nos ensinaram apenas a tolerar o padrão heteronormativo, fazendo com que, no ambiente familiar, vez ou outra meus jeitos e trejeitos lidos como efeminados sempre fossem repreendidos. Frases do tipo “fala como homem”, “anda como homem” “isso não é coisa de homem”, eram comuns de ouvir, cheguei a apanhar pois, estava brincando de se esconder com os meninos, o que não era bem visto já que, no imaginário do meu pai, essa brincadeira poderia significar que estava me relacionando (sexualmente) com os meninos.

De imediato não entendi que o motivo da “surra” era a desconfiança em relação a minha orientação sexual, assim como não entendia o motivo dos colegas de escola me chamarem de “bicha”, “boiola”, “mariquinha”, “viado”, “mulherzinha” e tantos outros apelidos pejorativos que os colegas de escola usavam para se referirem a mim. Somados aos ataques de cunho homofóbico, vinham os raciais como: “macaco”, “beijo de mula”, “viado preto”, “nega maluca”, entre outros, tais apelidos se situam na intersecção entre as categorias de gênero, orientação sexual e raça. Carvalho (2022), diz que a construção de uma masculinidade hegemônica, representada pela cisheteronormatividade, marginaliza corpos dissidentes, ou seja, o ideal de “homem” é aquele que performa uma masculinidade viril que se afasta categoricamente da feminilidade, desse modo, os trejeitos lidos como afeminados, devem ser vigiados e corrigidos, colocando a masculinidade em um campo de vigilância constante.

Ao ser atravessado pela categoria de raça, os homens negros cis gays efeminados apesar de estarem inseridos na categoria de gênero hegemônica, se afastam do ideário comum ao evocarem a feminilidade, sendo inter cruzados pelas opressões que se colocam nas categorias de raça, gênero e orientação sexual Nascimento (2020), dessa forma, apesar de ser homem, os sistemas discriminatórios interseccionais fizeram com que a vivência na escola fosse marcada violências.

No ensino médio, já havia passado por diversas situações e aprendi a me masculinizar o máximo que podia ao tentar andar e falar “como homem”. Criei algumas barreiras e formas de lidar com os ataques, muitas vezes fazia piadas autodepreciativas para “levar na graça”, me tornei o brincalhão da turma, mas o sofrimento e as feridas internas ainda permaneciam.

Nesse período poucos professores ou ações pedagógicas me marcaram, dessa forma, busco nos resquícios de memória, que nem sempre são precisos, e me recordo uma professora de sociologia e de um trabalho específico cujo tema eram as religiões, tendo assim o meu primeiro “contato” com o candomblé, já que esse foi o tema do meu grupo. Mais tarde, no último ano do ensino médio, graças a um projeto da escola referente ao novembro negro, fiquei responsável pela organização do evento, o que me proporcionou um contato maior com a cultura afro-brasileira e africana.

Porém, antes dos 18 - 19 anos pouco entendia sobre racismo e homossexualidade, tampouco entendia o significado dos diversos apelidos empregados para se referirem a minha existência. Ser gay nesse período tirou a oportunidade de me descobrir, me “tiraram do armário” antes que eu mesmo percebesse estar nele. Me racializaram antes que eu me

descobrisse negro, e assim fui moldando meu corpo e meu ser para existir na sociedade, negando minha identidade e assumido o que se esperava de mim.

A COBRA QUE SE LEVANTA: GRADUAÇÃO E DOCÊNCIA

A cobra que se levanta é a tradução de parte do meu *orukó*. Segundo Borges (2017), o *orukó* é o nome gritado pelo orixá no dia da nossa iniciação no candomblé, esse nome é a nossa identidade ancestral nagô. Três anos depois da minha iniciação me pego refletindo sobre este epíteto e como ele representa a minha trajetória. As dificuldades, os percalços, as “trocas de pele” e tudo que me levou à docência, um movimento contínuo de levantar-me da minha realidade, passar pela graduação, assumir novas peles e começar a constituir a minha identidade docente.

É com essa reflexão que me amparo na memória para reconstituir fatos que moldaram o corpo que adentrou o curso de licenciatura em computação, porém é preciso lembrar que a reminiscência não se preocupa tanto com a ordem cronológica dos fatos, sendo possível a reorganização dos mesmos de modo que façam sentido para o sujeito, (Pollak, 1992).

Nos primeiros semestres do curso, não havia me encontrado ainda, não me sentia capaz de ocupar aquele espaço, somado a isso as dificuldades relacionadas às lacunas deixadas pelo ensino básico e a dificuldade em adaptar-me ao deslocamento entre a cidade onde residia – Ituberá – e a cidade onde estudava – Valença –.

Neste tópico, é importante lembrar que o deslocamento dentro do território já não era uma novidade para minha família, já que inicialmente migramos da zona rural para o ambiente urbano de Ituberá. Esse primeiro movimento migratório, ocorre, pois, na zona da capoeira – comunidade rural onde residíamos – não havia o ensino fundamental 2 que compreendia o período entre o quinto e o oitavo ano, desse modo, à medida que meus irmãos avançavam até a 4 série, meu pai os levava para completar os estudos na cidade, como recorda minha irmã mais velha. Meu pai sempre foi atento a nossa educação como meio de ascensão social. Conta minha irmã que antes de irem morar na cidade meu pai chegava da lida na roça e colocava todos os filhos ao redor da grande mesa e, sob luz do candeeiro, deveriam realizar as tarefas da escola. Ao terminar, ele iniciava o que chamava de sabatina, que consistia em perguntas a respeito das 4 operações básicas da matemática.

Devo lembrar que meus pais são analfabetos, meu pai lê razoavelmente e conhece muito bem as operações básicas da matemática, já minha mãe aprendeu a desenhar o seu próprio nome. Segundo minha irmã, mesmo com o pouco conhecimento meu pai sempre foi

presente na escola, atendendo a todos os chamados em reuniões e fazendo visitas surpresas na escola para verificar nosso desenvolvimento.

Morando na cidade com meus irmãos, já que meus pais continuaram residindo na zona rural, minhas primeiras incursões no campo da educação escolar, ficaram a cargo da minha irmã mais velha, quem primeiro me matriculou em uma escola - creche, e cuidou de me ensinar o “ABC” e a “Tabuada” seguindo os mesmos modelos que aprendeu com meu pai, ambos dividiram a função de me guiar nesse sentido, meu pai cuidando das lições aos finais de semana, e ela no decorrer da semana. Esta etapa me faz recordar o provérbio africano “é preciso uma aldeia inteira para educar uma criança” (Mathias, 2006, p.9), entendo que foi preciso o engajamento familiar para que houvesse, de fato, avanço na minha educação.

O segundo deslocamento migratório ocorre primeiro com meus irmãos, que, ao concluírem o ensino médio, seguem para São Paulo em busca de melhores condições de vida. Ficando eu e meus pais em Ituberá, inicio o meu deslocamento em direção a Valença para ingressar no IFBA.

Segundo Soeira e Rosário (2010), as movimentações dentro do território ocorrem por diversos motivos, dentre eles, a busca por melhores condições de vida e o estudo, são os principais. Minha família se deslocou por ambos os motivos e claro, essas mudanças geram desafios. No meu caso, os principais desafios consistiam na questão econômica e logística.

Em muitos momentos do curso precisei pagar passagem e alimentação para estar no instituto, sendo assim, precisei ainda mais do apoio familiar, sem trabalho e sem estar inserido em políticas de permanência, meus estudos foram custeados inicialmente por meus pais e meus irmãos que, mesmo morando em São Paulo, sempre contribuíram para que eu continuasse indo ao IFBA, principalmente no período em que fiz disciplinas de férias e precisava custear as passagens de ida e volta. Fora das férias, a prefeitura mantinha, precariamente, um ônibus escolar que nos levava até Valença, porém não até o instituto, o que me fazia chegar atrasado nas primeiras aulas e sair no meio da última, o que dificultou meu processo em algumas disciplinas.

A disciplina de algoritmos consta no primeiro semestre do curso de licenciatura em computação, e corresponde à base para o desenvolvimento em disciplinas posteriores, porém, o fato de chegar sempre atrasado devido à distância entre a cidade onde residia e o instituto, acabou me impedindo de acompanhar o conteúdo de modo satisfatório. O professor não se mostrou compreensivo nessa questão e constantemente deixava claro que eu deveria sacrificar horas de sono para conseguir fluir na disciplina.

Ainda no primeiro semestre, o contato com a escrita e a linguagem acadêmica, vista numa das primeiras atividades na disciplina de história da educação, descortinou a defasagem que possuía, pois, os instrumentos utilizados para avaliação na disciplina – fichamentos, artigos e sínteses – não foram vistos antes e assim tive que buscar desenvolver tais habilidades, já que, durante todo o ensino básico, não tive nenhum contato com a escrita acadêmica, tampouco a leitura de livros científicos.

Já a disciplina de Lógica Matemática explorou a pouca base matemática que tinha. Recordo-me que o professor deixava claro que não poderia retroceder no conteúdo para sanar a visível dificuldade com os conhecimentos básicos de matemática, muitas vezes expondo o fracasso do ensino básico em desenvolver nossas habilidades. A falta de base resultou no pouco desenvolvimento nessa e em outras disciplinas relacionadas, como Cálculo I e Álgebra.

Chavéz (2015) explica que há uma naturalização do “fracasso” no aprendizado de matemática entre os estudantes negros. De acordo com o autor, essa naturalização resulta da falta de análise crítica no que se refere aos estudos sobre o desempenho matemático, onde o indicador raça é visto apenas como uma variável demográfica, produzindo discursos essencialistas que:

desviam a atenção do racismo na escola e contribuem fundamentalmente para encobrir práticas de exclusão e marginalização durante os processos de ensino e aprendizagem que poderiam explicar o fracasso escolar em matemática de estudantes negros e indígenas, entre outros (Chávez, 2015, p.10, tradução nossa)

Ao refletir sobre o perfil dos professores da área técnica é possível perceber uma característica em comum: todos eram homens brancos e héteros, talvez por esse motivo nenhum deles se preocupou com subjetividades relacionadas às questões raciais. Bento (2014) fala sobre a invisibilidade e universalidade da branquitude, concepção de que a branquitude não se enxerga como grupo racializado, o que acaba por favorecer a manutenção das desigualdades sociais, além de originar o que a autora chama de “lugar de silêncio”, parte do pacto da branquitude em “não falar sobre racismo” (Bento, 2014, p.27).

Nesse sentido, Tarcízio Silva (2020) propõe o que chama de “dupla opacidade”, definida “como o modo pelo qual os discursos hegemônicos invisibilizam tanto os aspectos sociais da tecnologia quanto os debates sobre a primazia de questões raciais” (Silva, 2020, p. 432). Essa concepção, observável durante minha graduação, explica o fato de em nenhuma das aulas de disciplinas técnicas serem abordadas questões relacionadas às relações étnico-raciais, produzindo mentalidades que asseguram a “neutralidade tecnológica”.

Concepção que, segundo o autor, a tecnologia é produzida por grupos hegemônicos (homens brancos cisheteronormativos) que, conseqüentemente, enviam a produção colocando nos algoritmos as suas próprias concepções de mundo. Essa problemática compõe um campo de discussão rico e tensionado que poderia ser trabalhado em várias disciplinas do curso, como por exemplo, a disciplina de algoritmos, banco de dados e as disciplinas de linguagem de programação. No entanto, retornamos ao dito anteriormente sobre a universalidade da branquitude e a dupla opacidade, pois, dado ao perfil dos professores, é possível que estes optem por não trabalhar a influência da tecnologia no meio social e em questões raciais.

Nesse sentido, a predominância de homens brancos e heterossexuais nesse espaço não é algo casual, mas reflete uma estrutura de poder racializada e cisheteronormativa, que pode contribuir para a perpetuação das desigualdades no ambiente acadêmico. Dessa forma, a homogeneidade de gênero e raça dos professores incide na invisibilidade das questões raciais e de gênero, proporcionando um espaço de ensino que, na prática, não leva em conta as experiências de alunos que não se encaixam nesse padrão hegemônico.

Ao discutir as implicações da interseccionalidade para as práticas educacionais, percebo que a falta de reconhecimento dessas diferentes camadas de identidade dentro do espaço acadêmico torna ainda mais desafiador o processo de inclusão e diversidade. Para professores que não estão engajados com as questões interseccionais, a educação pode parecer um campo neutro, sem necessidade de revisão das práticas pedagógicas em relação à questão racial, gênero e/ou orientação sexual. Contudo, como propõe Akotirene (2019), é preciso que a educação se torne um espaço que não apenas reconheça as diferenças, mas que se proponha a acolher e compreender, levando em conta as múltiplas formas de opressão vivenciadas por estudantes negros, LGBTQIAPN+ e outros grupos marginalizados. A interseccionalidade, portanto, deve ser uma ferramenta para desnaturalizar esses espaços, se afastando das normatizações que moldam as vivências das diferentes identidades.

Diante disso, o tema racismo e negritude, até esse ponto, não estava claro para mim. Recordo algumas situações vividas no instituto que, no momento, não compreendi como racismo, a exemplo em uma das aulas técnicas, o professor se dirige ao grupo onde eu e outros colegas estávamos e proferiu as seguintes palavras: “os neguinhos aí no fundo, podem fazer silêncio? Estão atrapalhando a aula”, na ocasião, a conversa paralela a que o professor se referia não estava concentrada entre nós. Um colega ao meu lado o confrontou dizendo que aquela era uma atitude racista. A resposta do professor foi: “não posso ser racista, minha esposa é negra”.

Nesse episódio, o professor ao utilizar o termo “neguinho” traz à tona o sentido pejorativo da palavra. Segundo Santos e Ribeiro (2010), o termo “neguinho” na contemporaneidade ganha o aspecto racista a depender do contexto, sendo dissociado do racismo apenas em casos em que há uma relação de intimidade entre os falantes. Acrescenta-se ainda o estereótipo interseccional do homem negro pela visão do branco, enquanto problemático, baderneiro, malandro (Evaristo 2017 *apud* Araújo 2019).

A partir desse episódio, comecei a buscar mais conhecimento sobre negritude e racismo, em uma busca por me reencontrar e entender o meu lugar neste espaço. É nesse período que inicio o meu relacionamento que, não por acaso, se tonou uma referência para mim pois, é alguém localizado na intersecção de categorias próximas às minhas: negro, gay, universitário, candomblecista, etc., vê-lo falar sobre futuro, docência e religiosidade me impulsionou, e continua impulsionando nesse caminho.

É através desse meu namorado que dou meus primeiros passos no candomblé e começo a conhecer a minha ancestralidade negra. Nesse ponto, disciplinas como Ciência, Tecnologia e Sociedade, Ética e Cidadania, Organização da Educação Brasileira e Relações étnico-raciais, somadas aos ensinamentos religiosos, contribuíram com o meu letramento, me fazendo rever discursos que eu reproduzia sem entender as devidas implicações, como o fato de ser contra a lei de cotas e defender veementemente que nós, pessoas negras, deveríamos ocupar as universidades por mérito próprio e não através de “esmolas” governamentais.

Essas disciplinas me permitiram “abrir a mente” para outras visões de mundo, porém, o contato direto com uma comunidade quilombola, através de uma bolsa de monitoria, me fez encontrar-me dentro da licenciatura. A bolsa tinha por objetivo levar inclusão digital à comunidade quilombola de Graciosa, o que me fez conhecer pessoas negras com diferentes realidades que buscavam alcançar lugares que para alguns são algo comum.

Durante a vigência da bolsa, eu e mais dois colegas, acompanhados do professor responsável, nos revezamos à frente dos conteúdos, porém, em uma das aulas, ocorreu que nenhum dos outros participantes poderia comparecer, ficando a aula sob a minha responsabilidade. No auge da minha inexperiência, me enchi de nervosismo e medo, temendo não ser aceito pela turma, devido ao meu modo efeminado de ser, ou à minha pouca idade, visto que a turma era composta em sua maioria por pessoas 30+, tendo apenas 2 alunos com idades entre 15 e 19 anos. Mesmo assim, montei a aula, com o conteúdo para a criação de apresentação de slides através do PowerPoint.

Criei um slide para servir de exemplo, onde apresentava o continente africano. Esta seria a minha primeira experiência sozinho à frente de uma turma. A aula decorreu sem

grandes dificuldades. À medida que apresentava o slide exemplo, passava algumas orientações para a construção de slides. A segunda etapa consistia na prática, os alunos deveriam construir a própria apresentação utilizando temas livres. Muitos escolheram a própria comunidade como tema, abordando a temática racial e o contexto afro-brasileiro, outros quiseram falar sobre esportes, comidas etc., ao final eles deveriam apresentar, o que ocorreu timidamente, porém de modo bem tranquilo.

A estratégia de criar o slide abordando a temática africana foi construída a partir das ausências e vivências durante a minha formação. Trazer para uma turma constituída por pessoas negras um conteúdo que possa valorizar a cultura e as origens daquele público foi uma tentativa de trazer significação e reconhecimento para a aula, buscando além da instrumentalização proposta pelo conhecimento puramente técnico, situando o conhecimento na perspectiva da transformação social Candau (2011).

Os alunos se mostraram receptivos à minha forma de conduzir a aula, conseguiram acompanhar o conteúdo e compreender a atividade. Ao final, a turma veio até mim agradecer pela aula. Uma frase marcou aquele momento e permanece até hoje: “essa foi a melhor aula do curso”.

Hoje, ao refletir sobre esta experiência, vejo uma das características associadas aos filhos de Oxumaré: somos capazes de nos adaptar, regenerar e superar as adversidades. Sobre isso, Reis (2024)¹ fala que as pessoas iniciadas para esse orixá desenvolvem a força interior, a perseverança e a capacidade de superação, além da intelectualidade e a capacidade de propor coisas novas (Submetido a publicação). Ser de Oxumaré significa estar sempre em movimento de mudança, pois o seu axé é o movimento, o que me fez ir em busca de mais conhecimentos que agregassem à minha formação.

Nesse movimento de busca, acessei o Programa de Iniciação Científica - PIBIC e posteriormente o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID e, o PIBID me permitiu aprofundar um pouco mais na realidade do Ensino Básico em uma escola municipal, onde pude conhecer mais de perto o que é uma jornada pedagógica, um conselho de classe, a tarefa de organizar o planejamento para se adequar ao desenvolvimento da turma, trabalhar os conteúdos de informática sem a utilização do computador, já que na escola em questão, o laboratório de informática estava sucateado.

Essa etapa no PIBID se alinha com experiências vivenciadas na disciplina de estágio supervisionado, como por exemplo, a oportunidade para ministrar, junto com outros dois

¹ Até o momento de escrita deste ensaio, o texto em questão encontrava-se em análise para publicação. Segue o *link* para o currículo *lattes* da autora: <<http://lattes.cnpq.br/426181983635325>>

colegas, um minicurso de introdução à informática. O minicurso foi realizado em uma escola na cidade de Ituberá. Isso me possibilitou o contato com antigos professores que, além de parabenizar, tentaram passar dicas do que achavam que eu iria precisar para lidar com as turmas: “Tem que ser pulso firme, senão eles bagunçam demais”, “Não deixa eles soltos demais”, “Esses aqui são bem agitados, se precisar de ajuda, me chame”. Frases que se vestem de cuidados, mas que poderiam demonstrar também dúvidas a respeito da minha capacidade.

Faço questão de destacar essa experiência pois trabalhamos com crianças que nunca haviam tido contato com um computador. É interessante notar que a maioria dos alunos eram crianças negras, oriundas de comunidades ribeirinhas ou rurais. O primeiro contato deles com um artefato tão comum me faz atentar para o fato de que a tecnologia não chega para todos, o discurso, por vezes, generalista sobre o uso da tecnologia na educação e sobre o que Prensky (2001) e Souza (2018) vão chamar de Nativos Digitais imersos ou não imersos.

Apesar de nascerem no período após a revolução tecnológica, de acordo com o levantamento que fizemos antes do início do curso, a maioria nunca havia utilizado um computador ou um celular para acessar a internet. Desse modo, a primeira etapa do minicurso foi apresentar o computador onde foi perceptível o encantamento deles com aquela ferramenta. No decorrer, foi possível perceber a vontade e a intencionalidade em aprender o que permitiu que a aula de informática se tornasse uma das mais esperadas, e isso me permitiu acompanhar o desenvolvimento e crescimento dos alunos.

No decorrer dessas experiências tive contato com crianças que nunca haviam tido contato com um computador, o que me fez voltar ao tempo em que não possuía um computador em casa, percebo as aproximações entre mim e aqueles alunos, crianças negras, empobrecidas, residentes em uma localização geográfica distante do centro urbano, o cruzamento dessas categorias pode ter possibilitado a dificuldade no acesso à tecnologia, que no meu caso ocorreu apenas aos 17 anos, durante o ensino médio, como aponta Araújo (2018), o cruzamento entre raça e classe social dificulta o acesso de pessoas negras a mecanismos tecnológicos, assim o racismo e o preconceito se encontram para afastar-nos do desenvolvimento tecnológico.

Ao finalizar o minicurso, continuei na perspectiva de crescimento, buscando cada vez mais experiências que contribuíssem para a minha formação docente. Nesse momento é que o candomblé se torna um propulsor, pois é a partir do contato com a ancestralidade e da leitura

da dissertação de mestrado A pedagogia do candomblé², do professor Dr. Lúcio A. Andrade da Conceição, que começo a enxergar na religião a possibilidade para a construção de meu Trabalho de Conclusão de Curso - TCC. O trabalho teve por objetivo analisar a transmissão do conhecimento religioso a partir de um grupo no WhatsApp³.

No decorrer da pesquisa, cresci e me modifiquei a partir dos aprendizados religiosos, porém desenvolver um trabalho nessa perspectiva gerou desafios dos mais diversos contextos, como por exemplo, em uma das aulas da disciplina de banco de dados, o professor disse que meu trabalho não teria validade para o curso e eu deveria realizar uma pesquisa na área técnica. Nesse ponto, pode-se perceber a valorização da dimensão técnica do curso, no entanto, como afirma Candau (2011), as dimensões política, humana e técnica da prática pedagógica precisam coexistir, pois a valorização do técnico resulta em tecnicismo e descontextualiza a prática pedagógica.

O fato de ainda não ser iniciado gerou “desconfianças” em alguns membros acadêmicos da religião, ouvi frases como “o seu trabalho é incipiente” e “você está fazendo trabalho de europeu, falando sem ser de dentro”. Ao passo que se acumulavam as críticas, conheci pessoas que incentivaram a continuidade da pesquisa. Dessa forma, busquei me apegar a essas afro-referências, que contribuíram não só com o TCC, mas me fizeram enxergar a importância de nós, pessoas negras, nos apoiarmos e nos aquilombar (Souto, 2020).

Essas experiências serviram para construir o docente que hoje está em sala de aula, vivenciar situações de racismo, homofobia, etc., obrigaram, ensinaram e mediaram o que devo ser em sala de aula. Carrego meus jeitos e trejeitos, típicos da comunidade gay, faço questão de usar meu branco e as minhas contas de axé, ou seja, não tenho vergonha de mostrar os grupos sociais dos quais participo, e para isso, encontro em meu Orixá a força necessária para seguir em frente.

Ser um docente negro, gay e candomblecista significa que preciso me provar capaz a todo momento. Em minha primeira experiência como professor, mesmo estando com o termo de assunção e outros documentos, mesmo tendo avisado que sou professor, fui chamado de estagiário, barrado na portaria e diversas vezes confundido com visitante ou aluno.

² Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade - PPGEduc no ano de 2006. Disponível em: <<https://saberaberto.homologacao.uneb.br/items/0d534706-99f8-48a0-97e9-0f1c355b7653>>

³ Disponível em: <https://portal.ifba.edu.br/valenca/arquivos/pesquisa/2019/nascimento_moises-moises-nascimento-1.pdf>

Uma das minhas primeiras aulas de redes de computadores, levei os alunos ao pátio para uma atividade previamente comunicada à gestão escolar. A atividade consistia em uma dinâmica para a melhor compreensão do conceito e funcionamento de uma rede. No decorrer da dinâmica, percebi o olhar avaliativo e fixo da então diretora.

Em uma outra aula, tive a presença ignorada, quando a representante do colegiado entrou na sala e se dirigiu aos alunos exigindo que trocassem de sala sem que eu sequer fosse comunicado ou consultado. Os estudantes não a obedeceram e ela se retirou. Busquei a gestão para comunicar o ocorrido, e não obtive uma resposta acerca das possíveis medidas a serem tomadas. Além da gestão, muitas vezes fui “testado” por alunos, que pareciam querer verificar se tinha domínio sobre o conteúdo que ministrava, ou ainda reproduzindo falas racistas ou homofóbicas.

Em outra situação, uma professora, ao me parabenizar pela atuação, revelou ter perguntado aos meus alunos como eu era em sala de aula, se era um bom professor. Ao passo que a resposta foi afirmativa, ela externou as suas congratulações.

Para entender tais situações, é preciso lembrar que, no imaginário popular, o magistério, à docência, é um campo “feminino” ligado ao ideal de mulher enquanto “figura maternal que guiará os estudantes no processo educativo”, desse modo, a presença do homem já causa estranheza, quando colocamos na discussão as categorias como raça e orientação sexual, precisamos entender que o negro à frente da sala de aula, ocupa sempre uma posição de desconfiança, criada pelo racismo estrutural que, no processo educativo, empurrou a pessoa negra para o fracasso escolar, estigmatizou ao lugar do que não aprende e enviesou o seu processo educativo, Woodson (2018).

Ao se tratar do homossexual frente à sala de aula, Silva (2019) apresenta um estudo em que professores gays relatam suas vivências na escola. Os professores participantes do estudo relatam situações claras de homofobia que partem da comunidade escolar. Um dos relatos se aproxima da situação vivenciada por mim, o professor ter percebido o olhar avaliativo de um secretário da escola, enquanto ministrava sua aula. Os outros participantes da pesquisa relatam que, em diversos momentos, tiveram que provar com o trabalho ou com a participação na realização de festas, eventos escolares e projetos que eram capacitados para ocuparem aquele espaço.

O intercruzamento entre essas categorias expõe o modo como o racismo, a homofobia e as expectativas de gênero atravessam a minha atuação enquanto professor negro gay, pois o racismo estrutural, que já coloca o homem negro em uma posição de inferioridade dentro do

sistema educacional, se combina com a homofobia, manifestada na necessidade de provar constantemente ser competente.

A experiência de ser um homem negro gay na sala de aula, portanto, é caracterizada, nesse caso, por uma tripla invisibilização e resistência, onde preciso negociar minhas identidades e validar a autoridade docente em um contexto que não reconhece facilmente essas múltiplas facetas. Nesse processo, a interseção dessas opressões não apenas amplia os desafios que enfrento, mas também oferece uma perspectiva crítica sobre como a escola, enquanto instituição, reproduz e reforça normas sociais.

Para resistir e evitar essas situações, busco incluir em minhas aulas conceitos como a diversidade e as relações étnico-raciais, refletindo sobre o papel da tecnologia enquanto condicionante social. Dessa forma, diversas vezes modifiquei o curso da aula para tratar de questões transversais.

Além de modificar as aulas para atender algumas situações ocorridas, assumindo uma posição reativa, busco organizar as aulas de modo a abordar o conhecimento através de diferentes perspectivas, valorizando a diversidade e o contexto social. As lacunas, ausências e opressões vivenciadas ao longo da minha trajetória impulsionam a busca por formações que vão contribuir no meu fazer pedagógico, permitindo o meu autoempoderamento e conseqüentemente uma atuação situada em sala de aula.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Segundo a filosofia *sankofa*, é necessário olhar para o passado e aprender com ele de modo que possamos refletir e construir o futuro. É nessa perspectiva que me volto às minhas memórias, em uma tentativa de relembrar a trajetória percorrida e repensar as práticas atuais.

A interseccionalidade, nesse ponto, contribuiu para a compreensão de que muitas das experiências vivenciadas durante a minha formação estão situadas principalmente na encruzilhada entre o racismo, a homofobia e as tantas outras formas de opressão que interagem com as categorias que me formam, sendo assim, as relações de poder que perpassam por essas categorias, influenciaram e condicionaram as mudanças necessárias para me reconstruir.

O movimento de resistência e persistência impulsionaram a busca por conhecimento acerca da minha negritude, da orientação sexual e religião. Por esse motivo, é possível enxergar o axé de Oxumaré se movimentando e me levando a explorar a diversidade que me compõe de modo a me reafirmar, crescer e renovar a partir das adversidades.

O que quero fazer entender aqui é que todas essas experiências vão comigo para a sala de aula, são elas que me permitem lidar com as diversas situações que podem surgir nesse contexto. Por várias vezes, precisei revisitar memórias para que pudesse construir uma atividade contextualizada, que fizesse sentido para os alunos e estivesse comprometida com uma educação que valorize a diversidade.

Devo dizer que este é um trabalho inicial e incompleto, que carece de um aprofundamento maior em diversos pontos, porém, continuo a jornada pelo arco-íris, comungando e aprendendo com Oxumaré a paciência, a análise e ainda, fazendo referência a um outro símbolo representativo desse Orixá – a serpente que morde a própria cauda. Em algum momento, voltarei aqui, pois as práticas poderão ser outras, os aprendizados outros, e assim, um novo movimento de análise e reconstrução poderá emergir.

GLOSSÁRIO

Ajodun – Comemoração ou Festa.

Ilê – Casa ou Terreiro onde acontece o culto aos Orixás.

Sankofa – Faz parte dos símbolos encontrados no continente africano chamados adinkras.

Itan – Significa lenda, são as histórias dos nossos Orixás.

Òrun – É o céu onde vivem os Orixás.

Àiyé – É o plano terrestre, onde vivemos.

REFERÊNCIAS

AKOTIRENE, Carla. *Interseccionalidade*. Pólen Produção Editorial LTDA, 2019.

ARAÚJO, Alberto da Silva. *Uma análise do acesso às tecnologias digitais pela comunidade negra do Rio Velho (Angicos/RN)*. 2018.

ARAUJO, Eliza de Souza Silva. *Becos da Memória, de Conceição Evaristo: Uma escrivência da memória da mulher negra no Brasil*. Letras & Ideias, v. 3, n. 1, p. 13-29, 2019.

BENTO, M. A. S. *Branqueamento e branquitude no Brasil*. In: CARONE, I.; BENTO, M. A. S. (Org.). *Psicologia Social do Racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014, p. 25-58.

BORGES, Luzineide Miranda. *Facebook e afroreligiosidade: o orunkò e os 'nós' no intercruzamento das redes que nos formam*. ODEERE, v. 2, n. 3, p. 221-250, 2017.

CANDAU, Vera Maria. *A didática em questão*. Editora Vozes Limitada, 2011.

CARVALHO, Alexandre Gustavo da Silva. “*Além de preto, é viado?*”: *interseccionalidade e processos decisórios na trajetória profissional de homens negros gays de Mariana*. Dissertação (Mestrado em Administração) - Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais. p. 247. Belo Horizonte - MG. 2022.

CHÁVEZ, Luz Edith V. “*Los negros no son buenos para las matemáticas*”: *Ideologías raciales y prácticas de enseñanza de las matemáticas en Colombia*. CS, n. 16, p. 169-206, 2015.

COLLINS, Patricia Hill; BILGE, Sirma. *Interseccionalidade*. Boitempo Editorial, 2021.

CRENSHAW, Kimberlé. *Documento para o encontro de especialistas em aspectos de discriminação racial relativos ao gênero*. In: *Estudos Feministas*. v. 10, n. 1, 2002.

DA SILVA, Jardinelio Reis. *Professor gay e professora lésbica: um estudo sobre homofobia na docência*. 2019.

DE SOUZA SOUTO, Stéfane Silva. *Aquilombar-se: Insurgências negras na gestão cultural contemporânea*. *Metamorfose*, v. 4, n. 4, 2020.

DOS SANTOS, Gabriel Nascimento; RIBEIRO, Maria D.'Ajuda Alomba. *Análise semântica e pragmática dos significantes "neguinho (a)," e "nego (a) no século XIX e no mundo contemporâneo"*. *Cadernos do CNLF*, v. 4, n. 3, p. 2347, 2010.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Trad. Roberto Machado. Rio de Janeiro: edições Graal, 1979.

KYRILLOS, Gabriela M. *Uma Análise Crítica sobre os Antecedentes da Interseccionalidade*. In: *Estudos Feministas*, v. 28, n. 1, 2020, pp. 1-12.

MATHIAS, Antonio Jacinto. *É preciso uma aldeia inteira para educar uma criança*. *Cadernos Cenpec| Nova série*, v. 1, n. 2, 2006.

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

MOURA, R. G.; NASCIMENTO, R. P. *O Estigma da Feminilidade nas Organizações: Um Estudo a partir da Visão de Sujeitos Gays*. *Revista Eletrônica de Ciência Administrativa*, v. 19, n. 2, p. 203-226, 2020.

PEVIANI, Claudia Regina Tinós; PANIAGO, Maria Cristina Lima. *Licenciatura em Computação: que curso é esse?*. *Quaestio-Revista de Estudos em Educação*, v. 25, p. e023016-e023016, 2023.

POLLAK, Michael. *Memória e identidade social*. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, vol. 5, n. 10, p. 200-212. 1992.

PRENSKY, M. *Digital Native, digital immigrants. Digital Native immigrants. On the horizon*, MCB University Press, Vol. 9, N.5, October, 2001.

ROSÁRIO, Dina Maria; SOEIRA, Elaine. *Nômades do saber-um estudo sobre migração estudantil*. In: IV colóquio internacional de educação e contemporaneidade. Sergipe. 2010.

SILVA, Tarcízio. *Racismo Algorítmico em Plataformas Digitais: microagressões e discriminação em código*. Comunidades, algoritmos e ativismos digitais: olhares afrodiaspóricos, p. 121-135, 2020.

TARDIF, Maurice. *Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas conseqüências em relação à formação para o magistério*. Revista brasileira de Educação, n. 13, p. 05-24, 2000.

WOODSON, Carter G. *A Deseducação do Negro*. São Paulo: Medu Neter, p.179. 2018.

ZORZO, A. F. et al. *Referenciais de formação para os cursos de graduação em computação*. Porto Alegre: Sociedade Brasileira de Computação, 2017.