



ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

6574 - Trabalho Completo - XXV EPEN - Reunião Científica Regional Nordeste da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (2020)

ISSN: 2595-7945

GT21 - Educação e Relações Étnico-Raciais

A PARTICIPAÇÃO DE PROFESSORAS AFRODESCENDENTES NA UNIVERSIDADE

Glaucia Santana Silva Padilha - UFMA - Universidade Federal do Maranhão

Diomar das Graças Motta - UFMA - Universidade Federal do Maranhão

Agência e/ou Instituição Financiadora: Fundação de Amparo à Pesquisa e ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Maranhão - FAPEMA

A PARTICIPAÇÃO DE PROFESSORAS AFRODESCENDENTES NA UNIVERSIDADE

Introdução

A participação assume configurações diferentes se considerarmos os aspectos econômicos e sociais do sujeito. Esse aspecto da realidade tem tomado maiores proporções à medida em que as pessoas adotam como meio de comunicação, artefatos virtuais, inclusive dentro da escola.

Nos primórdios da educação, a ironia ganha um novo significado com as seguidas punições simbólicas, empreendidas pelos professores, impedindo qualquer abertura de diálogo nessa relação. Algo diferente se apresenta atualmente, já que os alunos encontraram na *internet* uma possibilidade de libertação dos sentimentos, até então, aprisionados.

Zuin (2008), em sua obra, apresenta a dialética socrática como uma paidéia irônica devido ao valor formativo e educacional que os diálogos empreendidos por Sócrates (470 a.C. - 399 a.C.) alcançavam. A ironia socrática tinha como princípio a pergunta sobre uma determinada coisa em discussão. Tratava-se da delimitação de um conceito que, ao ser contradito, era refutado. Em uma dimensão formativa, a possibilidade de aprendizagem se dava na medida em que uma afirmação confrontava outra, produzindo incertezas sobre determinados conceitos.

Ao ser confrontado por Trasímaco[1] (459 a.C. - 400 a. C.), por exemplo, quanto ao conceito de justiça e injustiça, Sócrates apresenta inúmeros questionamentos para refutar seu raciocínio primeiro, na tentativa de pôr à prova o conceito inicial apresentado como verdade. A maiêutica socrática enuncia a dimensão pedagógica de emancipação da ironia, ao

estimular a reflexão e o raciocínio do aluno por não apresentar, de imediato, um raciocínio conclusivo.

Assim, a produção do conhecimento pela ironia socrática, abre espaço para o aperfeiçoamento moral uma vez que, para Sócrates, a educação esforça a alma do sujeito a caminhar por uma boa direção (ZUIN, 2008).

A partir desta discussão, buscamos refletir sobre a participação de professoras afrodescendentes na universidade, uma vez que os estereótipos construídos historicamente, contribuem para a manutenção do processo reprodutivo de características negativas de mulheres negras.

Zuin (2008) destaca que a experiência formativa não é mecânica nem impositiva, mas sim humana, o que nos leva a pensar sobre as formas de ensinar tão entrecortadas pela formação do agente, enquanto ser social. Isto porque, para as mulheres afrodescendentes, embora convivessem com a opressão racial e social sobretudo pelo marcador fenotípico, tiveram força para a criação de estratégias de resistência, e ao alcançarem sua participação no processo educacional, conseguiram também melhores condições de vida (REIS, 2017).

Por isso, o discurso primeiro, veiculado pela supremacia branca, que inflama ao ódio, ao ressentimento e à vingança é, então, elevado ao lugar do discurso irônico, que transforma e forma, em uma relação dialógica. Assim, embora haja transformação após um discurso autoritário e hegemônico, o que demandou tal mudança entre as mulheres negras não foi esta declaração despótica, mas um sentimento vivo da fala irônica que ainda persiste em professoras afrodescendentes, que resistem ao cenário de preconceito de gênero e raça, e têm ousado movimentar-se.

Elas saem do espaço social que lhes havia sido destinado, a exemplo do lugar de empregada doméstica e passam a ocupar posições de prestígio social como o de professora universitária, enfrentando a negação de sua presença neste espaço. Logo, os lugares que ocupam e constroem estão na fronteira como lugar de disputa por seu reconhecimento no campo intelectual.

O movimento de fronteira não se trata, simplesmente, de um posicionamento oposto, que refuta a colocação do dominador, porque permanece apenas como “um ponto de vista contrário que nos prende em um duelo entre opressor e oprimido” (ANZALDÚA, 2005, p. 705). Estamos dizendo que esse movimento é de fronteira porque estabelece relações lá e cá, ora cruza a fronteira para um novo território separado da cultura dominante, ora está em diálogo com essa mesma cultura, “porém, a partir das perspectivas subalternas” (COSTA e GROSGUÉL, 2016, p. 3).

É esse diálogo, em que os escritos socráticos já revelavam seu poder formativo, que compreendemos ser necessário para a constituição do cidadão e assim, para a formação de uma sociedade mais justa e igualitária, a fim de que não tenhamos apenas a história dos vencedores, mas também a consciência das múltiplas histórias que nos formam. Ainda que o sujeito da prática socrática fosse eminentemente masculino, mas que tomamos como ponto de partida, em virtude de está presente, quando da inserção da mulher no espaço educacional.

Nossa principal abordagem é buscar compreender a participação de professoras afrodescendentes na universidade por ocuparem uma posição epistêmica subalternizada que confronta a hegemonia epistêmica moderna. Assim, para entender a participação das professoras afrodescendentes na universidade, sabendo que essa trajetória contém seu papel de agente, refletimos sobre suas experiências.

Logo, a partir do percurso escolar e do modo como as docentes participam com suas experiências formativas, torna-se fundamental a compreensão desse percurso, razão porque utilizamos a teoria crítica decolonial, sobretudo por ser uma teoria que propõe uma outra forma de perceber os agentes que foram classificados como subalternos e, por isso, a participação de professoras afrodescendentes na universidade.

Metodologia

O discurso filosófico pós-moderno gira em torno da desconstrução das formas como o ocidente pensa e age. “O pós-modernismo está associado à decadência das grandes ideias, valores e instituições ocidentais” (SANTOS, 2004, p.72). Essa abordagem de pensamento relega, em parte, as explicações da filosofia ocidental, deixando de lado o progresso do Iluminismo, a aposta na sociedade comunista do marxismo e, também, os discursos globais e totalizantes.

Para Santos (2004), os filósofos pós-modernos não tem a intenção de restaurar o que foi perdido, por isso atuam de duas formas: na desconstrução do pensamento ocidental e na valorização de temas antes marginalizados pela filosofia.

A teoria crítica decolonial insere-se neste processo de desconstrução para compreender e atuar no mundo marcado pelas heranças históricas que se encontram internalizadas e que se mantém vivas até hoje, nas relações de poder, do conhecimento e da subjetividade, resultantes do processo da colonização (MIGNOLO, 2003). Essa teoria, também, está ligada ao pensamento de fronteira, propondo um diálogo entre as formas de conhecer e uma outra maneira de perceber e analisar como as regiões e os povos do mundo foram classificados como inferiores ou subalternos econômica, cultural e epistemicamente, a exemplo da mulher afrodescendente.

O filósofo Derrida (1930-2004) formulou o conceito de desconstrução para atacar esse logocentrismo ocidental, que “acaba com as diferenças entre as coisas reais ao reduzi-las à identidade no conceito” (SANTOS, 2004, p.79). O logocentrismo passou a ser um jeito de pensar e agir no mundo ocidental que mata as diferentes identidades entre raças, tribos e nações e ainda, formando hierarquias na valorização de uns e desvalorização de outros, excluindo a concepção dialógica do processo de formação humana uma vez que nesta concepção formativa, o sujeito é também agente e por isso mesmo, coparticipante do seu processo de formação.

Sobre isso, as autoras Selli e Axt (2006, p. 3) dizem que esse processo se constitui

no encontro das vozes dos sujeitos, encontro da minha voz com a do outro. Estes encontros entre as vozes dos sujeitos, respeitando-os como legítimos nas interações possibilitam a alteridade, que eu me coloque no lugar do outro e, assumindo este lugar, eu possa me ver e ver o mundo que vem do olhar e da compreensão do outro.

Essa discussão sobre ouvir a voz do agente é feita pela socióloga indiana Spivak (2010). Partimos do seu posicionamento para refletir sobre o agenciamento do sujeito subalterno que ocupa de fato um espaço de fala, considerando que essa é a questão mais urgente dos estudos pós-coloniais. Neste caso, o sujeito subalterno não é qualquer sujeito marginalizado, mas aquele que, conforme o conceito de proletariado para Gramsci (1891-1937), não tem sua voz ouvida.

Dessa forma, a professora afrodescendente universitária será uma agente ao ocupar o seu lugar discursivo em um ambiente dialógico de interação (SPIVAK, 2010), característica ausente dos espaços de fala dos sujeitos subalternos. Essa luta contra a subalternidade, segundo a autora, cria espaços de fala para estes sujeitos e proporciona meios para que também possam ser ouvidos.

Se para o homem subalterno existem todas essas implicações no processo discursivo, para a mulher subalterna, elas ficam muito mais intensificadas uma vez que sofrem opressão de gênero, raça e classe. Ela nos diz que “se, no contexto da produção colonial, o sujeito subalterno não tem história e não pode falar, o sujeito subalterno feminino está ainda mais profundamente na obscuridade” (SPIVAK, 2010, p.28).

Pode uma professora afrodescendente na universidade falar?

A participação de professoras afrodescendentes na universidade está intimamente ligada ao movimento de fronteira, isto é, elas estão propondo pensar a partir de uma posição epistêmica subalterna na presença da hegemonia epistêmica. Quanta força! Pois, embora esse movimento tenha sido acompanhado por momentos de condenação e desrespeito, essas mulheres têm movimentado as relações sociais e produzido mudanças significativas em sua própria trajetória social, econômica e cultural e de outras mulheres afrodescendentes.

As “modalidades” de luta levantadas por movimentos de mulheres foram muito importantes para esse movimento de fronteira, pois não estavam conformados com a lógica epistêmica vigente a qual Machado (2015, p.169) nos adverte ser sustentada por dois movimentos denominados de Matriz Rival Pujante (MRJ) e Matriz Rival Deslocada (MRD):

São as reivindicações das Matrizes Rivals Deslocadas (MRD) que contribuem no processo de retroalimentação das Matrizes Rivals Pujantes (MRJ) ao denunciarem suas incompletudes, especificamente, dos movimentos feministas e negros. As MRD abalam, subvertem e desestabilizam o caráter universal e totalizante (assimilacionista) presente nas MRJ, exigindo, dentre outros aspectos, estudos, pesquisas e intervenções políticas interseccionais.

Compreendemos que o elemento do percurso escolar se constituiu dentro do território da MRD, ou seja, a conquista de capital cultural subverte a ordem, questionando o processo reprodutivo de construção das características negativas que recaem sobre a população afrodescendente. Afinal, o reconhecimento social, com sua participação na universidade não se deu de forma igualitária devido, sobretudo, ao uso dos marcadores de gênero e raça nas diferenciações de demarcação das posições de agentes. Para subsidiar este pensamento, apresentamos os indicadores sociais que revelam essa assimetria, com base nas informações da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD)[2]:

Quadro 1 - Taxa de escolarização por sexo/raça segundo o nível de formação, Brasil.

Nível de Formação	2001				2005				2011				2015			
	Mulher Negra	Mulher Branca	Homem Negro	Homem Branco	Mulher Negra	Mulher Branca	Homem Negro	Homem Branco	Mulher Negra	Mulher Branca	Homem Negro	Homem Branco	Mulher Negra	Mulher Branca	Homem Negro	Homem Branco
Ensino fundamental	92,3	94,6	90,9	94,8	94,1	95,6	93,2	95,3	95,1	95,9	95,3	96,2	96,1	96,8	96,5	96,7
Ensino médio	28,7	53,5	20,4	45,4	40,7	60,5	30,5	52,5	52,2	64,7	38,9	55,4	57,1	69,3	47,2	59,9
Ensino superior	3,8	15,5	2,7	12,6	6,5	19,1	4,5	15,3	10,9	23,6	7,4	18,3	15,0	28,1	10,3	21,7

Fonte: Quadro elaborado pela autora com base nos indicadores do PNAD (2001-2015).

O Quadro 1 demonstra que no ano de 2001, as mulheres negras representavam 3,8% com nível superior e as mulheres brancas 15,5%, uma diferença de 11,7%. Já no ano de 2005 essa diferença sobe para 12,6%, mesmo sendo no período em que as universidades brasileiras começaram a colocar em prática o sistema de cotas para ingressos de negras/os no ensino superior. Quando em 2011, a taxa de ingressantes negras na universidade sobe para 10,9%. Percebe-se, já no ano de 2015, que a presença de mulheres negras no ensino superior tem um salto de 4,1 % em relação ao ano de 2011. No entanto, quando comparamos à quantidade de mulheres brancas, entre si, as mulheres negras aparecem sempre em menor número de crescimento. Diferentemente do nível fundamental, em que aparecem equiparadas aos outros agentes mulheres brancas e homens negros e brancos.

Este dado nos chama a atenção e nos permite dizer que a hierarquia racial e de gênero ainda é um importante elemento para analisar e perceber o acesso e a participação da mulher afrodescendente nas universidades brasileiras, onde há uma queda muito grande. O que é similar, apesar dos poucos dados, com o que acontece com a mulher professora.

Essa participação torna-se problemática quando observamos que o acesso ao ensino superior de mulheres negras cai a menos de 10% em comparação à sua entrada no processo de escolarização, o que de certo vai recair na menor participação de mulheres afrodescendentes na docência do ensino superior. O que não ocorre com a mulher branca, pois ela continua majoritariamente à frente da mulher negra com um percentual de mais de 13% nos últimos cinco anos analisados.

Verticalmente, a participação de professoras afrodescendentes na universidade fica fragilizada uma vez que ocorre o afunilamento à medida em que o nível de ensino vai aumentando. Presente nos quatro anos considerados no quadro (2001, 2005, 2011 e 2015), destaca uma das formas de exclusão e discriminação que, historicamente, as mulheres afrodescendentes enfrentam, mostrando, inclusive, que a feminização do magistério é um fenômeno presente nos primeiros anos da educação.

Portanto, não é o fracasso individual que impede o sujeito subalternizado de falar, mas a própria estrutura de poder onde está inserido. Não se trata apenas de privilegiar a narrativa imperial, mas de torná-la normativa produzindo a história com uma narrativa única da verdade.

Sendo assim, o percurso escolar de mulheres afrodescendentes revela que a participação de professoras afrodescendentes na universidade já é, por si só, um movimento de fronteira e de produção de fala. Apesar de ser uma fala pequena devido a sua entrada se dá em menor quantidade, sua participação contribui para ampliar a produção da narrativa

histórica a respeito de uma parcela da população que foi classificada como inferior econômica e epistemicamente.

Considerações finais

O processo de construção do conhecimento, de um modo geral, está inserido naquilo que a teoria social contemporânea classifica como modernidade. São as heranças coloniais do império espanhol e português, que se inscreveram no corpo social do nosso continente com o processo de colonização da América. Quijano (2010) explica que essas heranças se encontram internalizadas e se mantêm vivas por meio das relações de conhecimento, que são fruto do processo de conquista e colonização.

Ele e outros autores da Teoria Crítica Decolonial, refletem sobre a emergência em considerar distintos saberes que surgem a partir de espaços outros de pensamento, como uma possibilidade de agenciamento de outros conhecimentos. Mignolo (2003) nos diz que essa outra maneira se constitui em um pensamento crítico a partir de pensamentos não-eurocêntricos.

O que estamos sugerindo, é que a participação de professoras afrodescendentes no magistério superior abre caminhos para a valorização do ponto de vista de sujeitos negados pela lógica moderna eurocêntrica, possibilitando uma reorientação dos fatos, na perspectiva de Asante (2009).

Assim como, proporciona uma reflexão sobre outras maneiras de perceber e analisar as regiões e os povos do mundo que foram classificados como inferiores. Ou seja, refletir sobre mulheres negras em um espaço de poder e na ação docente, rompe com os estigmas negativos e, de forma dialógica, fortalece a produção de narrativas que lhes dão visibilidade, tornando-a uma cidadã reconhecida socialmente (BOAKARI, 2013).

Esses estigmas foram as primeiras “verdades” contadas pela supremacia branca acerca da população negra e por isso mesmo, foram naturalizadas no imaginário da sociedade brasileira, definindo quais espaços as pessoas afrodescendentes e pobres poderiam ocupar (AQUINO, 2015).

Dessa forma, entendemos que valorização de referências culturais e, também científicas, de sujeitos subalternizados tem grande relevância para o processo de construir uma reflexão sobre a realidade cultural e política latino-americana, que inclui os conhecimentos dos grupos explorados e oprimidos.

Como produto das análises e discussões, chamamos atenção para as possibilidades de reflexão, a partir da participação de professoras afrodescendentes, como uma oportunidade epistemológica de crítica ao paradigma europeu de racionalidade e modernidade.

A participação de professoras afrodescendentes na universidade propõe, portanto, uma nova forma de pensar a partir de uma posição epistêmica subalterna. Dessa forma, entendemos que esse pensamento é possível em espaços privilegiados como a universidade, sobretudo por ser um mecanismo para ampliar as narrativas históricas e valorizar a episteme produzida por agentes subalternizados.

Palavras-chave: Professora Afrodescendente. Universidade. Percurso escolar.

Referências

- AQUINO, M. de A. A construção da identidade profissional de mulheres negras na carreira acadêmica de ensino superior. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores Negros**. V. 7, n. 15, 2015, p.136-160.
- ASANTE, M. K. Afrocentricidade: notas sobre uma posição disciplinar. *In*: NASCIMENTO, Elisa Larkin (org.). **Afrocentricidade: uma abordagem epistemológica inovadora**. São Paulo: Selo Negro, 2009.
- ANZALDÚA, G. **La consciência de la mestiza**/Rumo a uma nova consciência. Estudos feministas, Florianópolis, 13(3):320, setembro-dezembro/2005.
- BOAKARI, F. M. Mulheres Afrodescendentes de sucesso: confrontando as discriminações brasileiras. *In*: **Anais Fazendo Gênero 9**. Diásporas, Diversidades, Deslocamentos. 23 a 26 de agosto de 2013.
- COSTA, J. B. GROSFOGUEL, Ramón. Decolonialidade e perspectiva negra. **Sociedade e Estado**. Vol. 31. N. 1. Brasília. Jan./Abr. 2016.
- MACHADO, R. N. da S. **Gênero e raça na educação a distância: há outras epistemologias na prática educativa de formação docente?** 2015. 240 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Piauí. Teresina, 2015.
- MIGNOLO, W. D. **Histórias locais / Projetos globais: Colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar**. Tradução de Solange Ribeiro de Oliveira. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2003.
- PNAD. **Pesquisa Nacional por Amostra de domicílios**. Retrato das desigualdades de gênero e raça. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/retrato/apresentacao.html>. Acesso em: 01/08/2020.
- QUIJANO, A. Colonialidade do poder e classificação social. *In*: SANTOS, B de S. MENEZES, M.P. (orgs.) **Epistemologia do sul**. São Paulo: Cortez, 2010.
- REIS, M. C. G. **Mulheres, negras e professoras: suas histórias de vida**. Campos dos Goytacazes, RJ: Brasil Multicultural, 2017.
- SANTOS, Jair Ferreira dos. **O que é pós-moderno**. São Paulo: Brasiliense, 2004. Coleção primeiros passos. 22ª reimp. 2004.
- SELLI, M. S. AXT, M. **Docência dialógica na formação de professores**. Disponível em: http://www.ufrgs.br/lelic/files_gerenciador_de_arquivos/artigo/2006/56/1379523667nao_n Acesso em: 29/07/2020.
- SPIVAK, Gayatri Chakravorty. **Pode o subalterno falar?** Tradução de Sandra Regina Goulart Almeida, Marcos Pereira Feitosa, André Pereira Feitosa. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

ZUIN, Antonio A. S. **Adoro odiar meu professor: o aluno entre a ironia e o sarcasmo pedagógico**. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

[1] Personagem n'A República de Platão, livro I, que foi interlocutor de Sócrates na discussão sobre a essência do conceito de justiça.

[2] Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), do IBGE, apresenta indicadores das desigualdades de gênero e raça sobre diferentes campos da vida social, de forma a disponibilizar para pesquisadores/as, estudantes, ativistas dos movimentos sociais e gestores/as públicos um panorama atual das desigualdades de gênero e de raça no Brasil, bem como de suas interseccionalidades.