



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO - UFMA
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS - CCSO
CURSO DE PEDAGOGIA

GLAUCIA SANTANA SILVA PADILHA

LA FRONTERA: Professoras Afrodescendentes no Magistério Superior da UFMA

São Luís
2019

GLAUCIA SANTANA SILVA PADILHA

LA FRONTERA: Professoras Afrodescendentes no Magistério Superior da UFMA

Monografia apresentada ao Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Maranhão - UFMA, como requisito para obtenção do grau de Licenciatura Plena em Pedagogia.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Raimunda Nonata da Silva Machado.

São Luís
2019

GLAUCIA SANTANA SILVA PADILHA

LA FRONTERA: Professoras Afrodescendentes no Magistério Superior da UFMA

Monografia apresentada ao Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Maranhão - UFMA como requisito para obtenção do grau de Licenciatura Plena em Pedagogia.

Aprovada em ____/____/2019

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Raimunda Nonata da Silva Machado (Orientadora)
Doutora em Educação
Universidade Federal do Maranhão

Prof.^a Dr.^a Maria do Socorro Estrela Paixão
Doutora em Educação
Universidade Federal do Maranhão

2º Examinador/a

AGRADECIMENTOS

AYA: Adinkra da resistência,
independência, força e perseverança.

- R** “Resistência”, é o significado do símbolo *adinkra* acima. Os *adinkras* são um conjunto de símbolos africanos que representam conceitos ou aforismos comprometidos com a transmissão e a preservação de valores fundamentais. A escolha da samambaia, que representa a resistência por ser uma planta capaz de se desenvolver em lugares difíceis, tem especial significado para este trabalho, considerando as estratégias utilizadas pelas professoras como forma de resistência para alcançar e permanecer em um espaço privilegiado como a universidade, assim como para mim mesma, em um esforço contínuo de dedicação aos estudos para a produção dessa escrita.
- E** É com grande gratidão que louvo a Deus, autor e consumidor da minha fé, por permitir-me concluir mais uma etapa da minha vida.
- S** Salutar foram a energia e empenho daqueles que se dedicaram a mim durante todo esse tempo. Aqui refiro-me aos meus pais, Gomes e Iracilene, Santana e Iracilda, que com todo zelo, se esmeraram por me oferecerem o que tinham de mais valioso, a educação. Obrigada pelo carinho e por todo o apoio dedicados a mim.
- I** Imprescindível, ainda, é mencionar minha admiração por meu esposo, Marcio Alberto, com quem amo compartilhar a vida. Sou muito grata pelo incentivo diário e pela capacidade de me fortalecer nos dias mais difíceis.
- S** Seduzida pelas possibilidades de aprendizagem e imbuída do reconhecimento das contribuições africanas na formação do povo brasileiro, pesquisar sobre professoras afrodescendentes foi um estímulo para outras conquistas. Evidentemente, isso não teria sido possível sem a participação da minha incentivadora, professora e orientadora Raimunda Machado. Obrigada pelo auxílio, encorajamento e discernimento.
- T** Temperança é uma qualidade que extrapola, tendo em vista que é uma das virtudes inerentes aos verdadeiros cristãos. Busco revelar minha completa submissão e obediência a Cristo nos meus estudos, esforçando-me em vê-lo em cada linha lida e analisada. Para isso, agradeço aos amados irmãos da Igreja Cristã Evangélica El Shaday, sobretudo ao meu Pastor Franky Sobral, com quem aprendo mais sobre Deus. Grata.
- Ê** Êxito. No latim significa saída, que, no contexto deste trabalho, refere-se ao encerramento de mais uma etapa. Mesmo sendo algo muito subjetivo, por exemplo, se a graduação representasse uma maratona e eu, tendo largado em último lugar, chegasse ao final em penúltimo ou último lugar, já posso considerar que a minha corrida teve êxito, pois consegui chegar no alvo pretendido. Nesse caso, não foi bem uma corrida, mas uma caminhada. Uma caminhada rumo à construção do

conhecimento, em direção a outros horizontes epistêmicos, que, aliado aos meus excelentes mestres, tornou-se exitosa.

- N** Naturalmente que alguns professores tiveram uma participação muito importante para a conclusão deste trabalho. Não quero ser piegas e dizer que, no fato de mencionar nomes, eu corro o risco de esquecer de alguém. Eu quero correr esse risco. Acho muito justo mencionar as pessoas que me fizeram mais forte e me animaram durante esse percurso que não é fácil. Suas palavras de apoio e incentivo fizeram-me não desistir, especialmente durante minha gravidez.
- C** Carinhosamente eu quero lembrar aqui das professoras Hercília Vituriano, Socorro Paixão, Edinólia Portela, Lélia Moraes, Lindalva Maciel e dos professores Samuel Castellanos e Bolívar Paredes. Eu tenho consciência de que, ao cruzar o caminho dessas pessoas, eu fui formada.
- I** Incomensurável é a minha gratidão às amigas Walquiria Pereira, Thays Coelho e Bianca Sena. No auxílio, durante as aulas, com Gustavo e Pedro. Nos telefonemas informando datas que não poderiam ser esquecidas. Nas reuniões onde “jogamos conversa fora”. Na elaboração de estratégias de estudo. Nas caronas. Nos valores emprestados. Nas risadas. Nos choros. Nos presentes. Vocês foram e são muito importantes para mim.
- A** À todas as pessoas que, de alguma forma, estiveram presentes, minorando as dificuldades desta caminhada. Obrigada!

*Nada façam por ambição egoísta ou por vaidade,
mas humildemente considerem os outros superiores
a vocês mesmos.*

Filipenses 2:3

RESUMO

O estudo sobre As Professoras Afrodescendentes no Magistério Superior da Universidade Federal do Maranhão - UFMA, analisa as narrativas produzidas acerca da trajetória social (BOURDIEU, 1996) dessas mulheres. Está sustentado na abordagem teórica da Nova História (BURKE, 2011) e da Decolonialidade (COSTA e GROSFOGUEL, 2016) por valorizar o ponto de vista de grupos historicamente subalternizados, contribuindo com estudos que pretendem evidenciar as epistemologias de subversão (MACHADO, 2016). O percurso metodológico deu-se por meio do levantamento bibliográfico e documental, entrevista semiestruturada e elaboração de narrativas (BENJAMIN, 1985) a partir das trajetórias sociais das professoras afrodescendentes entrevistadas. Destaca como principal resultado a produção de narrativas que dão prioridade ao sujeito como produtor de história, assim como às suas experiências de vida e de mundo. Conclui que a presença de professoras afrodescendentes em um espaço que, inicialmente, não foi pensado para elas, já é um movimento decolonial que faz o movimento de subversão com a lógica epistêmica dominante, capaz de organizar grupos de intelectuais engajadas (GOMES, 2010) na produção da diversidade epistêmica nas universidades. Também aponta que a produção de narrativas a partir da trajetória das professoras afrodescendentes da UFMA foi capaz de contribuir para evidenciar a proposta pedagógica e epistemológica afrocêntrica, no sentido de reposicionar o sujeito, antes marginalizado, como agente de sua própria história.

Palavras-chave: Professoras Afrodescendentes. Trajetória Social. Narrativas.

ABSTRACT

The study on Afrodescendent Teachers in the Superior Magisterium of the Federal University of Maranhão - UFMA, analyzes the narratives produced about the social trajectory (BOURDIEU, 1996) of these women. It is based on the theoretical approach of the New History (BURKE, 2011) and Decoloniality (COSTA and GROSFOGUEL, 2016) for valuing the point of view of groups historically subalternized, contributing with studies that intend to highlight the epistemologies of subversion. The methodological course was based on a bibliographical and documentary survey, a semi-structured interview and the elaboration of narratives (BENJAMIN, 1985) based on the social trajectories of the Afro-descendent teachers interviewed. It highlights as main result the production of narratives that give priority to the subject as producer of history, as well as to their experiences of life and world. It concludes that the presence of Afro-descendant teachers in a space that, initially, was not thought of for them, is already a decolonial movement that makes the subversion movement with the dominant epistemic logic, capable of organizing groups of engaged intellectuals (GOMES, 2010) in production of epistemic diversity in universities. It also points out that the production of narratives from the trajectory of Afro-descendant teachers of UFMA was able to contribute to evidence the afrocentric pedagogical and epistemological proposal, in the sense of repositioning the previously marginalized subject as an agent of its own history.

Keywords: Afro-descendant teachers. Social Trajectory. Narratives.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Taxa de escolarização por sexo/raça segundo o nível de formação, Brasil....	31
Quadro 2 - Distribuição percentual da população ocupada, por sexo, cor/raça, Brasil.....	32
Quadro 3 - Professoras Afrodescendentes na UFMA por Heteroatribuição e Autoatribuição.....	37
Quadro 4 - Posicionamentos das Professoras Afrodescendentes da UFMA.....	38
Quadro 5 - Narrativas Decoloniais e a Região de análise Mulheres Afrodescendentes.....	48
Quadro 6 - Narrativas Decoloniais e a Região de análise Afrocentricidade.....	50

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ASCAMAR	Associação de Catadoras no Maranhão
CCN	Centro de Cultura Negra
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
FAPEMA	Fundação de Amparo à Pesquisa e ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Maranhão
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
MAfroEduc	Mulheres Afrodescendentes na Educação
MRD	Matriz Rival Deslocada
MRJ	Matriz Rival Pujante
NEDHEL	Núcleo de Estudos e Documentação em História da Educação e Práticas Leitoras
PIBIC	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
SIGAA	Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas
UEMA	Universidade Estadual do Maranhão
UFMA	Universidade Federal do Maranhão

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	12
2	PRODUÇÃO DA TRAJETÓRIA SOCIAL DAS PROFESSORAS AFRODESCENDENTES.....	22
2.1	A experiência e a educação na trajetória de professoras afrodescendentes do magistério	24
2.2	superior.....	
	A participação de professoras afrodescendentes no magistério	29
2.3	superior.....	36
3	Quem são as professoras afrodescendentes na UFMA?.....	41
3.1	AS NARRATIVAS DE PROFESSORAS AFRODESCENDENTES: um	44
4	espaço de	53
	fala.....	56
	O que dizem as professoras afrodescendentes da UFMA?.....	
	CONSIDERAÇÕES	
	FINAIS.....	
	REFERÊNCIAS.....	

1 INTRODUÇÃO

Investigar as professoras afrodescendentes no magistério superior é reconhecer sua posição de intelectual em um espaço privilegiado de produção do conhecimento. É, sem dúvida, percorrer os pensamentos de fronteira, para usar um termo de Glória Anzaldúa (2005), no processo de resistir ao discurso hegemônico.

O pensamento de fronteira, para a autora, é um espaço onde as professoras estão inseridas em uma constante batalha contra os limites rígidos do pensamento moderno colonial, precisando mover-se, constantemente, “para fora das formações cristalizadas” (ANZALDÚA, 2005, p. 706) de pensar.

Por exemplo, quando dizemos que o cuidar e o amamentar estão associados à docilidade e à fragilidade da mulher, e que isso as coloca em lugar inferior ao homem lhes restando a vida privada, nos aproximamos dessas formações cristalizadas da concepção de mulher moderna.

Para as mulheres afrodescendentes, essas relações eram diferentes. Não havia o cuidado com a fragilidade desta etapa da vida, tampouco mantinham relações desiguais com os homens. Sobre isso, Davis (2016, p. 35) nos diz que “As mulheres negras eram iguais a seus companheiros na opressão que sofriam; eram socialmente iguais a eles no interior da comunidade escrava; e resistiam à escravidão com o mesmo ardor que eles”.

Além disso, o cuidar e o amamentar para as mulheres negras significava também, extrapolar a relação umbilical e biológica, pois ainda tinham que se dedicar aos cuidados das crianças e famílias que não eram as suas.

O pensamento moderno colonial tem princípio homogeneizador e interpreta a mulher afrodescendente a partir de sua própria concepção de mulher dócil e frágil; esse discurso imperialista não representa a totalidade das mulheres e tem sido uma forma cristalizada do modo ocidental de pensar o feminino, pois “uma mulher negra terá experiências distintas de uma mulher branca” (RIBEIRO, 2017, p.34).

Dispor do padrão do colonizador como ponto de partida para pensar os povos colonizados, define um dos domínios de sujeição de um sobre o outro, justificando a enorme crueldade a que homens e mulheres, negros e indígenas, foram submetidos.

Além disso, o processo colonial subalternizou os sujeitos africanos dentro e fora da África. A mulher afrodescendente, empreendeu uma luta constante contra a opressão racial e de gênero, construindo “um movimento que se afasta de padrões e objetivos estabelecidos,

rumo a uma perspectiva mais ampla, que inclui ao invés de excluir” (ANZALDÚA, 2005, p. 706).

De fato, a nossa compreensão sobre este assunto só foi possível a partir do nosso ingresso, como bolsista, no Projeto de Pesquisa Professoras Afrodescendentes no Magistério Superior: vozes epistêmicas, conhecido como MAfroEduc, por meio do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) e da Fundação de Amparo à Pesquisa e ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Maranhão – FAPEMA.

Com efeito, foi o contato com estudos voltados para essa temática, que nossa compreensão sobre os papéis sociais vividos pelo sujeito mulher foi se construindo. Além disso, possibilitou a apropriação de ferramentas teóricas que nos fizeram refletir acerca das formas rígidas e cristalizadas do pensamento moderno.

Para nos ajudar a pensar sobre esse movimento que se afasta das formações cristalizadas da história moderna, foram coparticipantes da nossa pesquisa professoras afrodescendentes da Universidade Federal do Maranhão – UFMA, de diferentes departamentos acadêmicos.

Nesse sentido, as professoras foram definidas a partir da disponibilidade em colaborar com a pesquisa, bem como o seu auto reconhecimento como afrodescendente, não exigindo, para isso, necessariamente, um atributo fenotípico.

Não demos primazia a este atributo físico, por entendermos o termo afrodescendência por

sua força como conceito relevante porque nasce de um pensamento que reconhece a humanidade de todos, acredita na origem africana de todos os seres humanos e confia na sua vocação ontológica; o que vale a pena construir e manter saudável são todos os elementos e fenômenos que engrandecem todos os seres humanos de todas as partes do universo. (BOAKARI, 2015, p. 22)

O desafio foi evidenciar as suas trajetórias sociais, destacando suas experiências educacionais, sua participação no magistério superior e a produção de narrativas.

Analisar estes elementos nos ajudaram a compreender a destruição epistemológica que atravessa as experiências de sujeitos subalternizados, quando privilegiamos a lógica da ciência moderna (MACHADO, 2015).

Sendo assim, tivemos como ponto de partida o seguinte questionamento: Como ocorre a trajetória social das professoras afrodescendentes no Magistério Superior e que narrativas são possíveis de serem evidenciadas/produzidas sobre esse percurso?

Para refletir acerca deste problema, tivemos como principal objetivo analisar as narrativas produzidas acerca da trajetória social das professoras afrodescendentes no magistério superior da UFMA.

Como objetivos específicos destacamos:

- I. Refletir sobre a produção da trajetória social de professoras afrodescendentes universitárias como forma de subversão com a produção colonial do conhecimento;
- II. Destacar a participação das professoras afrodescendentes no magistério superior da UFMA, evidenciando suas experiências educacionais na produção de suas trajetórias sociais;
- III. Produzir narrativas a partir das experiências educacionais das professoras afrodescendentes no magistério superior da UFMA, dando visibilidade aos seus projetos pedagógicos e científicos.

Considerando que o foco do nosso trabalho gira em torno da análise de narrativas que são produzidas sobre a trajetória social das professoras afrodescendentes, iniciamos os estudos tendo como ponto de partida a abordagem teórica da Nova História, pois ela abre espaço para a discussão da vida cotidiana de sujeitos excluídos.

Para Burke (2011, p.11) “a nova história começou a se interessar por virtualmente toda a atividade humana” passando a valorizar experiências desperdiçadas e negligenciadas da historiografia tradicional.

Fustel (1862, p. 245 In LE GOFF, 1990, p. 107) nos diz ainda que

a história deve prescrutar as fábulas, os mitos, os sonhos da imaginação, todas essas velhas falsidades sob as quais ela deve descobrir alguma coisa de muito real, as crenças humanas. Onde o homem passou e deixou alguma marca da sua vida e inteligência, aí está a história.

Dessa forma, entendemos que durante muito tempo os historiadores pensaram que a verdadeira história era apenas a que esclarecia o relato dos grandes homens e que esse é o discurso digno de ser conservado, transmitido e estudado.

A Nova História, então, surge com uma crítica sobre a historiografia tradicional, trazendo para dentro dessa discussão o cotidiano dos diferentes sujeitos; uma nova reflexão que parte de dentro do discurso hegemônico.

Ademais, essa abordagem nos possibilitou problematizar os acontecimentos a partir da inclusão de novas temáticas e de novas fontes, de modo que pudemos trazer para este diálogo teórico a perspectiva decolonial (COSTA e GROSGUÉL, 2016).

A teoria decolonial retrata o socialmente invisível e acima de tudo, prioriza o sujeito como produtor de história, dando sentido às suas experiências de vida e de mundo, privilegiando conceitos não-europeus.

Enquanto a Nova História faz uma crítica eurocêntrica sobre o ocultamento dos sujeitos vencidos, a reflexão que a teoria da decolonialidade faz, parte da própria periferia, da ótica dos sujeitos que foram silenciados e apagados do discurso hegemônico que compõe a historiografia moderna.

Por isso, dizemos que esse diálogo aproximado da Nova História com a Decolonialidade é possível, considerando a História Vista de Baixo (SHARPE, 2011).

Sharpe explica que essa abordagem possibilita “explorar as experiências históricas daqueles homens e mulheres, cuja existência é tão frequentemente ignorada, tacitamente aceita ou mencionada apenas de passagem na principal corrente da história” (SHARPE, 2011, p.41).

De todo modo, tanto a Nova História quanto a Decolonialidade discutem o sujeito vencido. Esse movimento que considera a fala do sujeito, que o situa no seu lugar de fala, vai além de apenas emitir palavras. Assim, “pensamos lugar de fala como refutar a historiografia tradicional e a hierarquização de saberes consequente da hierarquia social” (RIBEIRO, 2017, p.36).

Essa reflexão sobre a forma de produzir história para além da narrativa imperial, possibilita alargar o horizonte epistemológico trazendo novas discussões e novas reflexões sobre o espaço social, abrindo caminhos para outras formas de conhecer.

A discussão das perspectivas teóricas da Nova História e da Decolonialidade, nos leva a pensar em uma estratégia de descrição e análise que contribua, metodologicamente, com esse debate entre essas abordagens teóricas.

Desse modo, conforme Meyer e Paraíso (2014), uma possibilidade foi a articulação e a bricolagem, elementos fundamentais em pesquisas pós-críticas, que incentivam possibilidades de se eliminar barreiras entre diferentes conhecimentos.

Não tivemos um modelo fechado de teorização, com a intenção de ampliar conhecimentos e desenvolver postura de diversidade epistêmica utilizando tudo que acreditávamos nos servir e que nos ajudasse a construir algo novo sobre as “imagens de pensamento já construídas” (Ibidem, 2014, p. 35).

Assim, a articulação e a bricolagem como um processo de compor, decompor e recompor a teorização, nos ajudou a pensar diferente do que já foi dito e escrito sobre as professoras afrodescendentes no magistério superior.

Nos leva, ainda, a rever e ressignificar aquilo que já foi produzido sobre as professoras, nos questionando, repensando, experimentando e inventando outras práticas. Para Meyer e Paraíso (2014), esse espaço entre o que pensamos e o que já foi pensado sobre a nossa pesquisa é também espaço de luta e de transformações.

Para a compreensão desse espaço entre o que pensamos e o que já foi pensado, é que fizemos o **levantamento bibliográfico** a partir das teorias que valorizam os sujeitos vencidos e em opressão, buscando o que já foi dito por teóricos da Nova História e da Decolonialidade, para entendermos como essas abordagens ajudam na produção e análise das narrativas acerca da trajetória social das professoras afrodescendentes.

Nessa perspectiva Marconi e Lakatos (2007, p. 185) dizem que “a pesquisa bibliográfica não é mera repetição do que já foi dito ou escrito sobre certo assunto, mas propicia o exame de um tema sob novo enfoque ou abordagem, chegando a conclusões inovadoras”. Esse foi o nosso desafio! Tentamos compreender essas trajetórias sob o viés da Nova História e da Decolonialidade. Fazer um exercício de reflexividade que nos afastasse da repetição.

Sua escolha se deve pela multiplicidade de dados a que podemos recorrer para darmos sustentação ao tema de estudo, uma vez que é imprescindível para a formulação de novos pensamentos e para a construção de um referencial teórico que alarga nossas possibilidades de pensar sobre um tema ou problema de pesquisa.

Nesse sentido, analisamos dois estudos já desenvolvidos sobre a trajetória social de professoras afrodescendentes no magistério superior, tais como:

- Aquino (2015) quando em *A construção da identidade profissional de mulheres negras na carreira acadêmica de ensino superior* defende a necessidade de um posicionamento identitário que dê significado ao sujeito de forma a contribuir no enfrentamento à discriminação racial.
- Boakari (2013) ao dizer, em *Mulheres afrodescendentes de sucesso: confrontando as discriminações brasileiras*, que a trajetória escolar é uma estratégia de superação das situações de exclusão e por isso importante para sua participação na sociedade e no mercado de trabalho.

Precisávamos, também, compreender a categoria narrativa e a forma como poderia ser coletada, afinal, a nossa intenção foi analisar as narrativas produzidas acerca das trajetórias sociais das professoras afrodescendentes universitárias. Com isso, vimos que nossos dados de pesquisa não estavam prontos nos esperando para serem coletados e analisados. Aprendemos que deveríamos produzir os dados, ou seja, as narrativas. Como?

Dialogamos com Benjamin (1985) que, em *O narrador – considerações sobre a obra de Nikolai Leskov*, sugere que a narrativa é uma forma artesanal de comunicação possibilitando ao narrador dar conselhos, que sejam práticos e úteis, bem como provocar questionamentos e ensinamentos para os seus ouvintes.

Com essa ideia de narrativa como produção artesanal, nos inquietamos por compreender o que as narrativas questionam, ensinam, potencializam, protagonizam ou escondem, apagam... Encontramos em Josso (2007): *A transformação de si a partir da narração de histórias de vida*, que as narrativas, também estão presentes em um campo de formação que apresenta as histórias de vida como um trabalho transformador do viver, do agir e do pensar do sujeito.

Mas, como coletar/produzir narrativas? Foi necessário proceder, inicialmente ao **levantamento documental e a entrevista**, para em seguida, começarmos o trabalho de descrição das trajetórias das professoras afrodescendentes, ou seja, a produção das narrativas que precisávamos analisar.

O **levantamento documental** possibilitou analisarmos documentos como por exemplo o currículo lattes das professoras, permitindo, assim, que alcancemos novas informações acerca da trajetória das docentes. Foi um modo de ampliar os dados da pesquisa e uma forma de levantar informações sobre as professoras, antes de realizar as entrevistas.

Nessa perspectiva, Cellard (2008, p. 298) diz que “uma pessoa que deseja empreender uma pesquisa documental deve, com o objetivo de constituir um corpus satisfatório, esgotar todas as pistas capazes de lhe fornecer informações interessantes”.

Sendo assim, sua utilização foi pertinente na nossa pesquisa, considerando que analisamos a trajetória social das professoras afrodescendentes com base na produção de narrativas sobre suas experiências educacionais, também, disponíveis no Currículo Lattes e no SIGAA, observando o Curso/Departamento, as Atividades Acadêmicas (disciplinas ministradas, projetos de pesquisa e extensão, produções científicas), dentre outras informações relevantes.

Fizemos uso da **entrevista** já que se sustenta na coleta de informações na ótica do sujeito participante sobre um determinado assunto, à medida em que a conversa vai se desenhando entre pesquisador e sujeito participante da pesquisa.

Para tanto, não utilizamos a entrevista do tipo padronizada e sim a semiestruturada, tendo como base o currículo lattes e o SIGAA das docentes, conforme mencionamos anteriormente.

Nessa perspectiva Meyer e Paraíso (2014) nos dizem que nesse processo de interrogar os sujeitos da pesquisa, através de entrevistas, refletimos sobre quem está autorizado a falar, sobre quais relações de poder estão presentes nesse discurso, sobre como as coisas funcionam e acontecem, sobre como dar visibilidade e, sobretudo, sobre quais agenciamentos podem ser operados.

Dessa forma, tivemos a oportunidade de registrar, especialmente, suas reações sobre os aspectos vivenciados na academia que foram oportunizados pela discriminação racial e de sexo, interferindo em suas aprendizagens e em seus ensinamentos.

Os sujeitos da pesquisa foram quatro professoras afrodescendentes da Universidade Federal do Maranhão – UFMA, campus São Luís. Como critérios de inclusão e exclusão para estruturação do *corpus* da pesquisa, utilizamos o Método de Identificação Racial, conforme o Projeto de Pesquisa MAfroEduc, considerando o sistema classificatório do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE): a **Autoatribuição**, onde a própria pessoa da classificação escolhe seu grupo; e a **Heteroatribuição** onde outro sujeito (as pesquisadoras) atribui a classificação negra ou afrodescendente ou define o grupo de pertencimento dos sujeitos da pesquisa.

Nesse sentido, não consideramos a marcação da cor da pele como um atributo exclusivo, conforme explicamos anteriormente, possibilitando a participação de mulheres que não possuam essa característica fenotípica, mas que se reconheciam afrodescendentes, tendo em vista a sua ancestralidade com vivências socioculturais, linguísticas e étnicas.

Diante disso, foi necessário ficar bem claro o que seria priorizado nessas entrevistas, exigindo-nos compreender a categoria trajetória social, já que precisávamos saber a que nos referíamos ao usar este termo.

Para tanto, nos apoiamos no pensamento de Bourdieu (1996), especificamente na sua obra: *Razões práticas: sobre a teoria da ação*, cujos argumentos mostram que, quando nos referimos a trajetória social estamos dando ênfase, não a uma história de vida linear, mas sim aos papéis sociais plurais que dependem da posição ocupada pelo agente no campo social. Chegamos no cerne das nossas inquietações com o nosso **foco na produção de narrativas sobre trajetória social**.

Nesse trabalho metodológico de coletar e produzir narrativas, encontramos inclinações pedagógicas sobre questões étnico-raciais com primazia nas reflexões das contribuições africanas na construção da sociedade brasileira, tal como determina a Lei 10.639/2003, em seu artigo 26-A, parágrafo 1º

§ 1º - O Conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil. (BRASIL, 2003).

Outro desafio que nos instiga, pois para pensarmos nessas contribuições africanas, buscamos sustentação nos estudos de Asante (2009) sobre *Afrocentricidade: notas sobre uma posição disciplinar* que nos ajudou a compreender que o sujeito africano ou afrodescendente torna-se um agente social quando ele é valorizado “como ator ou protagonista em seu próprio mundo” (Ibidem, p. 95).

Enquanto nas experiências educacionais de base eurocêntrica os sujeitos afrodescendentes são deixados à margem da história, a abordagem afrocêntrica privilegia a posição de agente desse sujeito, como uma forma de escapar da anomia da exclusão.

O principal aspecto dessa abordagem, que nos chamou atenção, é que propõe um tipo de pensamento, prática e perspectiva que percebe os sujeitos africanos e afrodescendentes no movimento diaspórico, como agentes de fenômenos atuando sobre sua própria imagem cultural e de acordo com seus próprios interesses humanos (ASANTE, 2009).

De todo modo, a afrocentricidade é uma possibilidade epistemológica de evidenciar os povos africanos e afrodescendentes e seu papel protagonista, sobretudo pelas possibilidades de valorização de referências culturais e, também científicas, desses sujeitos.

Sobre isso, Asante (2016) diz que a reflexão sobre conceitos que subjulgam o mundo africano ao paradigma hegemônico do colonizador, é uma das características inerentes a este projeto científico e epistemológico.

Embora não seja muito explorada nas pesquisas educacionais do ocidente, essa proposta intelectual não é recente. “A palavra ‘Afro-cêntrico’ já havia sido utilizada por Kwame Nkrumah, líder de Gana, em 1961 em um discurso na Universidade de Gana, em Legon” (ibidem, p. 12).

Além disso, Machado (2019, p. 28) nos lembra que

O principal expoente da afrocentricidade é o cientista e intelectual senegalês Cheikh Anta Diop (1923-1986). Embora este pesquisador não tenha usado explicitamente os termos: afrocentrado ou afrocentricidade, os seus estudos – no campo da egiptologia – modificaram a ideia de que o Egito não pertencia à África, apesar de situado neste continente. Diop foi quem enfrentou acadêmicos contrários às suas teses e recolocou o Egito no contexto da história cultural africana [...]

Essa crítica à cultura hegemônica europeia, propõe como principal interesse epistemológico a desmistificação da ideologia de inferioridade que foi amplamente difundida

durante a diáspora pela historiografia tradicional, logo, problematizar as questões raciais nas práticas educativas significa construir uma “Pedagogia Afrocentrada” (MACHADO; ALVES; BOAKARI, 2018)

Foram estas as reflexões que a **pesquisa de campo** oportunizou. A coleta e a produção de dados (as narrativas) sobre a trajetória social nos possibilitaram novas descobertas, quanto as experiências educacionais das professoras afrodescendentes no magistério superior da UFMA.

Para Marconi e Lakatos (2007, p. 188) o objetivo é o de “conseguir informações e/ou conhecimentos acerca de um problema, para o qual se procura uma resposta, ou de uma hipótese, que se queira comprovar”.

Sendo assim, com esse procedimento construímos uma base de dados identificando quem são as quatro professoras afrodescendentes da UFMA, sujeitos desse estudo, nos permitindo conhecer, por meio das narrativas produzidas, onde e como essas professoras estão atuando nas suas práticas acadêmicas.

Com este percurso metodológico a organização textual que se segue, apresenta na primeira seção, intitulada: Produção da Trajetória Social das Professoras Afrodescendentes, uma reflexão sobre **a produção da trajetória social** de professoras afrodescendentes no magistério superior, como uma forma de subversão com a produção colonial do conhecimento.

Para isso, discutimos sobre o que é a trajetória social, destacando como as professoras afrodescendentes universitárias aprendem e desaprendem esquemas de pensamento que organizam, por meio das experiências, suas trajetórias sociais, cujos conteúdos são necessários na produção de narrativas que enfatizaram (em suas experiências educacionais), principalmente, os seguintes elementos: **o percurso escolar, as condições socioeconômicas, a identidade e a visibilidade social**.

Ainda nessa seção, fazemos a apresentação das quatro professoras afrodescendentes da UFMA, coparticipantes da pesquisa, discutindo sobre a produção de narrativas, a partir das suas trajetórias, que valorizem o ponto de vista de sujeitos negados na lógica moderna eurocentrada.

Na segunda seção, que tem por título: As Narrativas de Professoras Afrodescendentes: um espaço de fala, discutimos a produção de narrativas a partir das trajetórias sociais das professoras, como uma possibilidade de ampliar a produção do conhecimento e dar visibilidade aos seus projetos pedagógicos e científicos, além de refletir sobre o que são narrativas e como elas podem se constituir em narrativas decoloniais.

Ponderamos também, sobre a importância das narrativas decoloniais para a efetivação de espaços de fala para os sujeitos subalternizados, sobretudo para a mulher em situações de subalternidade, na medida em que teve a intenção de ampliar os espaços de fala e de produção do conhecimento.

Abordamos ainda, que a valorização dos projetos pedagógicos e científicos das coparticipantes, produziu um movimento decolonial das formas de conhecer, mostrando que um caminho para um futuro de transformação social é a valorização da resistência diaspórica, dos sujeitos marginalizados.

Por fim, tecemos nossas Considerações Finais avaliando o quanto é urgente a necessidade de haver reflexões acerca da temática pesquisada, possibilitando evidenciar o socialmente invisível e acima de tudo, priorizando o sujeito como produtor de história; além de permitir a compreensão não somente das dificuldades enfrentadas pelas professoras afrodescendentes da UFMA, mas, sobretudo, das possibilidades de subversão com o processo reprodutivo de construção de características negativas, formuladas a partir de uma ótica eurocentrada.

2 PRODUÇÃO DA TRAJETÓRIA SOCIAL DAS PROFESSORAS AFRODESCENDENTES

A reflexão acerca da produção da trajetória social de professoras afrodescendentes no magistério superior como forma de subversão com a produção colonial do conhecimento foi desenvolvida a partir do conceito de trajetória social e como ele pode ser usado na produção das narrativas que visibilizam as experiências educacionais de professoras afrodescendentes.

Entendendo que trajetória é uma categoria que faz parte das discussões sobre as professoras afrodescendentes no magistério superior, Josso (2007) diz que ela é ignorada em um ângulo de visão sociológico e antropológico, pois considera-se apenas os aspectos sociais, culturais, políticos, econômicos e religiosos.

Reis (2008) aponta que quando a trajetória é contada, possibilita alterações nos pensamentos e nas atitudes críticas e reflexivas, tanto por parte de quem conta como também de quem ouve ou lê.

Assim, as trajetórias sociais como um espaço onde as experiências das professoras afrodescendentes são formadas, nos ajudam a pensar em uma produção de narrativas cuja escrita valoriza o ponto de vista de sujeitos negados na lógica moderna eurocentrada e resgata experiências apagadas e/ou invisibilizadas.

Reis (2008, p. 4) nos ajuda a pensar sobre isso ao dizer que a “redação de relatos sobre suas experiências pedagógicas constitui, por si só, um forte processo de desenvolvimento pessoal e profissional”, logo, rico para registro e análise das experiências educacionais.

De todo modo, buscamos também, sustentação nos conceitos de Bourdieu (1996), através do seu pensamento acerca do papel do agente social, e no de Asante (2009, 2016) a partir das suas reflexões sobre o agenciamento dos afrodescendentes.

Para Bourdieu (1996, p. 42) “os sujeitos são, de fato, agentes que atuam e que sabem, dotados de um senso prático [...] e de esquemas de ação que orientam a percepção da situação e a resposta adequada”.

Asante (2009, p. 94) entende que, para além de um sujeito que possui um senso prático, o agente “é um ser humano capaz de agir de forma independente em função de seus interesses”, em consonância com Bourdieu, para quem não há ações desinteressadas.

Nossa intenção ao utilizarmos essa diversidade epistêmica, está na compreensão de que as produções científicas da lógica eurocentrada tem contribuições que podem ser usadas para a humanidade e não para a desumanização das pessoas.

Fugir da dualidade que coloca um em primazia sobre o outro é uma possibilidade de ampliação do conhecimento e de produção de riqueza de vida, que Asante (2016, p. 16) vai explicar como sendo “a expansão da harmonia humana”.

Assim, tomando como ponto de partida o pensamento de Bourdieu (1996), dizemos que o agente social é formado pelas mudanças sucessivas que ocorrem durante o seu movimento na sociedade.

Esse percurso constitui o *habitus*, um sistema que se caracteriza pelas marcas deixadas pelo agente que sofre transformações e, ao mesmo tempo transforma esse mesmo espaço, definindo assim, a sua trajetória.

Essa trajetória é estabelecida em um espaço social que Bourdieu caracterizou como campo, que pode ser o educacional, o econômico, o cultural, e onde são determinadas as posições ocupadas pelos agentes.

Diz-se, então, que a trajetória social “descreve a série de posições sucessivamente ocupadas [...] em estados sucessivos do campo” (BOURDIEU, 1996, p.71) pelo agente social.

Enquanto para Bourdieu o campo se caracteriza pelo espaço onde as posições ocupadas pelos agentes são determinadas, Asante chama de localidade psicológica a forma como o agente se posiciona em relação ao mundo africano e, sobretudo, onde ele se posiciona, se no centro ou à margem.

Para pensar o agente social, Bourdieu, explica que ele se relaciona com o campo e suas disputas, “em um espaço ele próprio em devir e submetido a transformações incessantes” (BOURDIEU, 1996, p. 81).

Asante, no entanto, propõe o conceito de agência para dizer que “é a capacidade de dispor dos recursos psicológicos e culturais necessários para o avanço da liberdade humana” (ASANTE, 2009, p. 94).

Desse modo, a trajetória social, articulando os conceitos de *campo* e *habitus* (BOURDIEU, 1996) ao conceito de agência (ASANTE, 2009), demonstra a mobilidade do agente no espaço social em dado momento, de forma que esse movimento não apenas o transforma enquanto agente social, como também movimenta a estrutura do campo nas posições sucessivamente ocupadas por ele, produzindo possibilidades de atuação e não apenas de marginalização das pessoas.

Com estas reflexões, a dominação não tem uma estrutura fixa. O agente, em situação de subalternidade, movimenta-se no campo construindo suas estratégias de luta e resistência.

Ao analisarmos a trajetória social das professoras afrodescendentes entrevistadas e considerando suas posições e sua participação no campo acadêmico, compreendemos que esse agenciamento possibilitou um movimento de subversão com a produção colonial do conhecimento.

Como isto acontece? Embora as mudanças sejam lentas, Ângela Davis (2016, p. 17) chama atenção para o fato de que é possível “subir todas juntas” porque as mulheres afrodescendentes movimentam toda a estrutura da sociedade quando se movimentam.

Além disso, no processo de descrição dessa trajetória, encontramos elementos como a experiência educacional, o percurso escolar, a identidade, a visibilidade social e condições econômicas e sociais, que nos ajudam na compreensão das formas de se movimentar essa estrutura, mediante acesso e participação nos espaços sociais privilegiados.

Portanto, a trajetória social das professoras afrodescendentes, constitui um importante aspecto de elaboração de narrativas que contribuam para a compreensão sobre quem são as mulheres afrodescendentes e o que realizam nas suas práticas acadêmicas como modo de organizar formas questionadoras das visões universais e da racionalidade moderna. Vejamos a seguir:

2.1 A experiência e a educação na trajetória de professoras afrodescendentes do magistério superior

Se a trajetória social “descreve a série de posições sucessivamente ocupadas [...] em estados sucessivos do campo” (BOURDIEU, 1996, p.71) pelo agente social, o que é possível localizar nas trajetórias, considerando a experiência educacional como um dos aspectos que compõe a trajetória social das professoras afrodescendentes do magistério superior? Para isso, tomamos como ponto de partida o conceito de **experiência**.

Larrosa (2002) em seu trabalho intitulado “Notas sobre a experiência e o saber de experiência”, propõe pensar a educação a partir da relação entre experiência e sentido. Para isso ele explora as palavras, pois elas criam realidades, produzem pensamentos e nos faz inteligíveis, dando sentido ao que somos por meio de nossos posicionamentos.

Esta reflexão aproxima-se aos critérios de Dewey (1976), que em seu trabalho “Necessidade de uma teoria de experiência” explica que há uma conexão orgânica entre

educação e experiência, comprometidas com as filosofias empírica e experimental, e que não são equivalentes, pois elas podem ser um processo educativo agradável e intenso, como também produzir insensibilidade e distorcer o crescimento.

Entretanto, mesmo que Dewey (1976) dialogue em uma base teórica diferente da que estamos percorrendo, sobretudo porque trabalha com a ideia de uma educação que provoca ajustes no sujeito, ele contribui com suas assertivas para pensarmos sobre as experiências que compõem as trajetórias das professoras afrodescendentes.

Benjamin (1985a, p.114), em seu artigo intitulado “Experiência e pobreza”, vai dizer que:

Em nossos livros de leitura havia a parábola de um velho que no momento da morte revela a seus filhos a experiência de um tesouro enterrado em seus vinhedos. Os filhos cavam, mas não descobrem qualquer vestígio do tesouro. Com a chegada do outono, as vinhas produzem mais que qualquer outra na região. Só então compreenderam que o pai lhes havia transmitido uma certa experiência: a felicidade não está no ouro, mas no trabalho.

Se a experiência está relacionada à educação na medida em que uma geração influencia a outra por meio de histórias e provérbios que vão construindo o ser social, podemos compreender a importância do resgate histórico das experiências apagadas e/ou invisibilizadas pela hegemonia europeia, que é um momento histórico, mas não universalista, que protagonizou o massacre de culturas que estão fora dos padrões normativos ocidentais.

Sobre isso, Asante (2016) nos alerta para a necessidade de uma reescrita da história, porque não dizer, uma reescrita da trajetória social, desmistificando enganos que foram perpetrados pela lógica colonizadora e salvífica, como por exemplo a ideia de que é a Grécia o berço da civilização e não a África, como já algumas pesquisas de Martin Bernal, por exemplo em *Black Athena*, de 1987 e do egiptólogo Cheick Anta Diop (1923-1986), *Origem dos antigos egípcios* de 1983, comprovam. Um dos argumentos é o de que:

a Grécia antiga tinha uma grande dívida para com os africanos. Com efeito, Platão, Homero, Deodoro, Demócrito, Anaximandro, Sócrates, Tales, Pitágoras, Anaxágoras e muitos outros gregos estudaram e viveram na África [...] A outra parte desse argumento é que os egípcios eram africanos de pele negra, como provam os depoimentos de Heródoto, Aristóteles, Deodoro e Strabo [...] todos os seres humanos derivam de uma fonte africana (ASANTE, 2009, p. 101).

Sendo a experiência tudo que nos acontece, afeta e transforma, as professoras afrodescendentes da UFMA tiveram suas trajetórias sociais configuradas dentro desse espaço educativo, possibilitando opções decoloniais de ser e de conhecer, mostrando que o caminho

para o futuro não pode ser construído somente das ruínas e memórias da civilização ocidental e de seus aliados internos.

Inclusive, a Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata de Durban (2001, p. 9) orienta para o combate das experiências passadas de racismo, como forma de promover alertas no intuito de evitar sua recorrência:

Dedicando-nos ao combate do flagelo do racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância correlata, plena e efetivamente, como questão prioritária, tirando lições das manifestações e das experiências passadas de racismo em todas as partes do mundo visando evitar sua recorrência

Sendo assim, as pessoas se educam por meio de diferentes experiências, seja para o seu agenciamento, ocupando um lugar de fala em um processo dialógico, seja para sua destruição epistemológica, que está relacionada à trajetória social de sujeitos subalternizados quando privilegiamos a história única proposta pela ciência moderna.

Considerando que o **saber da experiência** está presente nas discussões sobre as professoras afrodescendentes do magistério superior, se para Larrosa (2002) esta categoria aponta para uma relação entre o conhecimento e a vida, pois a forma como nos posicionamos e damos sentido às coisas que vão acontecendo ao longo da nossa trajetória, é subjetivo, particular e inseparável do indivíduo; para Dewey (1976) o caráter das experiências pelas quais passamos é que vão implicar em futuras experiências, sejam elas positivas ou não.

Para Benjamim (1985a), embora entenda que as experiências produzem efeitos práticos e utilitários, ele nos explica que elas estão em constante declínio e tem cada vez mais estado distante das pessoas. Sobre isso, ele vai dizer que,

sabia-se exatamente o significado da experiência: ela sempre fora comunicada aos jovens. De forma concisa, com a autoridade da velhice, em provérbios; de forma prolixa, com sua loquacidade, em histórias; muitas vezes como narrativas de países longínquos, diante da lareira, contadas a pais e netos. Que foi feito de tudo isso? Quem encontra ainda pessoas que saibam contar histórias como elas devem ser contadas? Que moribundos dizem hoje palavras tão duráveis que possam ser transmitidas como um anel, de geração em geração? Quem é ajudado, hoje, por um provérbio oportuno? Quem tentará, sequer, lidar com a juventude invocando sua experiência? Não, está claro que as ações da experiência estão em baixa [...] (BENJAMIM, 1985a, 114)

Acreditamos que isto acontece, pois as gerações atuais cada vez mais se distanciam dos acontecimentos de sua ancestralidade. É como se a arte de trocar experiências fosse uma prática em extinção; O interesse pelas narrativas está fundamentado em uma

perspectiva de valorização de histórias desperdiçadas, tornando-se elemento constitutivo das trajetórias das professoras.

A prática *griot*¹, por exemplo, de narrar histórias sobre a tradição e costumes de um povo, comum em muitos lugares da África, até há algum tempo não carregava nenhum tipo de cientificidade. No entanto, hoje é objeto de estudo de muitos historiadores como aponta Levi (2006, p. 169):

Nosso fascínio de arquivistas pelas descrições impossíveis de corroborar por falta de documentos alimenta não só a renovação da história narrativa, como também o interesse por novos tipos de fontes, nas quais se poderiam descobrir indícios esparsos dos atos e das palavras do cotidiano. Além disso, reacendeu o debate sobre as técnicas argumentativas e sobre o modo pelo qual a pesquisa se transforma em ato de comunicação por intermédio de um texto escrito.

Um estímulo à produção de experiências encontramos na Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata de Durban (2001), cujo documento incentiva essa troca entre países com a intenção de erradicar a discriminação e assegurar o gozo da igualdade e dos direitos humanos.

Desta forma, entendemos que rememorar as experiências vividas por nossos ancestrais, possibilitará outros olhares acerca das discriminações vivenciadas por mulheres afrodescendentes, tendo em vista que a nossa sociedade é multirracial e composta por várias etnias.

De todo modo, as diferentes experiências nos educam sobre a existência de múltiplas histórias desperdiçadas e aprisionadas na condição de subalternidade na vida social, e descortinam outros pontos de vista, sobretudo o da lógica colonial, em um movimento crítico contínuo de aprender a desaprender (MIGNOLO, 2003) conteúdos de base racistas e sexistas.

Tendo em conta que o **sujeito da experiência** é central às discussões sobre as trajetórias sociais das professoras afrodescendentes no magistério superior, Larrosa (2002) defende que é o nosso modo de agir que nos define enquanto animais racionais e por isso, as palavras que usamos dão sentido ao que somos e ao que nos acontece, podendo produzir lutas, significados e, também, silenciamentos.

1 Contadores de histórias, mensageiros oficiais, guardiões de tradições milenares: todos esses termos caracterizam o papel dos *Griots*, que na África Antiga eram responsáveis por firmar transações comerciais entre os impérios e comunidades e passar aos jovens ensinamentos culturais, sendo hoje em dia a prova viva da força da tradição oral entre os povos africanos. Fonte: <https://www.geledes.org.br/griots-os-contadores-de-historias-da-africa-antiga/>. Acesso em: 23 de junho de 2019.

Mas Dewey (1976) vai dizer que o sujeito da experiência é aquele que é enriquecido, tanto pela incapacidade quando suas experiências são deseducativas, quanto por experiências agradáveis quando produz outras genuínas e educativas.

As experiências tanto podem educar quanto deseducar. Talvez porque as experiências de que ele trata, produzam correções de anomalias, de necessidades de adaptação dos indivíduos a uma lógica, à sua lógica eurocentrada.

Quando falamos das professoras afrodescendentes no magistério superior, colocamos a educação e a deseducação em uma perspectiva central na formação de seu papel de agente na produção de sua trajetória social, exigindo para isso a flexibilização e o não ajustamento aos parâmetros sociais que são considerados normais.

O que estamos dizendo é que, diferentemente da deseducação em Dewey, o sujeito subalternizado, nesse caso as professoras afrodescendentes inseridas em um *lôcus* privilegiado de produção do conhecimento, não só podem como devem desaprender a lógica eurocêntrica, e aprenderem outra lógica, de resistência e de valorização dos seus ancestrais (MIGNOLO, 2003).

Sobre o sujeito da experiência, Benjamin (1985a, p.114) vai nos dizer que ele vem se tornando um bárbaro, na medida em que suas experiências têm ficado escassas, deixando toda a humanidade mais pobre. Ele nos instiga a refletir:

Barbárie? Sim. Respondemos afirmativamente para introduzir um conceito novo e positivo de barbárie. Pois o que resulta para o bárbaro dessa pobreza de experiência? Ela o impele a partir para a frente, a começar de novo, a contentar-se com pouco, a construir com pouco, sem olhar nem para direita nem para a esquerda. Entre os grandes criadores sempre existiram homens implacáveis que operaram a partir de uma tábula rasa. Queriam uma prancheta: foram construtores.

Acreditamos que isto acontece porque as experiências dos/as nossos/as ancestrais têm cada vez mais se perdido no tempo, ocasionando a total falta de conhecimento a respeito da nossa própria origem racial e, como consequência, “uma deliberada falsificação do registro histórico” (ASANTE, 2009, p.99), legitimando o discurso de uma civilização homogênea e monolítica, que trata com intolerância a presença de mulheres afrodescendentes em espaços de poder.

A Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata de Durban (2001, p. 53) orienta para que as experiências negativas de grupos e indivíduos que são vítimas de racismo e de discriminação racial, sejam consideradas na aplicação de programas para a redução da exclusão social:

Insta os Estados a adotarem e a fortalecerem, quando seja aplicável, os programas nacionais para a erradicação da pobreza e redução da exclusão social que levem em consideração as necessidades e experiências de grupos ou indivíduos que são vítimas do racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância correlata

Entendemos que, enquanto sujeitos sociais, devemos contribuir para evidenciar outros saberes, outras formas de conhecimento, que ampliam a história única, singular e verdadeira que nos foi imposta no período colonial.

Portanto, ao colocarmos em evidência os conceitos de experiências é possível refletir sobre como as professoras afrodescendentes no magistério superior aprendem e desaprendem esquemas de pensamento que organizam as suas trajetórias sociais.

Assim sendo, a sua participação no campo acadêmico é, também, um modo de contribuir para a interrupção do processo reprodutivo de construção das características negativas do afrodescendente existente, historicamente, na sociedade brasileira.

2.2 A participação de professoras afrodescendentes no magistério superior

Para compreender a produção da trajetória social das professoras afrodescendentes universitárias, sabendo que essa trajetória se trata do papel do agente e de sua posição no campo acadêmico, refletimos sobre suas experiências e buscamos destacar como participam dessas experiências.

Esse processo resultou na análise dos seguintes elementos: **o percurso escolar, as condições econômicas e sociais, a identidade e a visibilidade social**, como elementos que compõem a trajetória social dessas mulheres. Assim sendo, são definidores de seu papel no campo, contribuindo na produção de narrativas que lhes visibilizam.

Tendo isso em pauta, o modo como as docentes afrodescendentes do magistério superior participam das experiências educacionais é fundamental na compreensão do **percurso escolar**. Isto porque, nos mostra as várias estratégias de resistência criadas por mulheres afrodescendentes como forma de romper com estigmas negativos e de tornar-se uma cidadã reconhecida socialmente (BOAKARI, 2013); além de possibilitar um movimento de subversão contra os estigmas naturalizados no imaginário social que definem que o espaço universitário não pertence a afrodescendentes e pobres (AQUINO, 2015).

Também, Reis (2017) mostrou, em suas pesquisas, que as mulheres afrodescendentes, quando utilizam como estratégia os estudos, conseguem ter acesso a

melhores situações sociais, afirmando que a educação possibilita ainda, melhores condições de vida.

Sobre isso, a autora nos diz que “melhorar de vida significa obter condições socioeconômicas para ter acesso a bens sociais, materiais e culturais [...] principalmente através dos estudos” (REIS, 2017, p. 192).

Acreditamos que isto acontece porque as mulheres afrodescendentes que resistem ao cenário de preconceito de gênero e raça, têm ousado movimentar-se (lembrando Ângela Davis, anteriormente).

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, duelo 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 permanecer apenas com “um ponto de vista contrário 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).

Embora esse movimento de fronteira também tenha sido acompanhado por momentos de condenação e desrespeito, essas mulheres têm movimentado as relações sociais e produzido mudanças significativas em sua trajetória social, econômica e cultural.

As bandeiras de luta levantadas por movimentos de mulheres e feministas 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.

Dessa forma, entendemos que, ao evidenciar essas análises acerca da trajetória escolar das professoras afrodescendentes, enfatizamos um elemento de sua trajetória social que 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 no magistério superior não se deu de forma igualitária devido, sobretudo, ao uso dos marcadores de gênero e raça nas diferenciações de demarcação das posições das agentes no campo.

Para subsidiar este pensamento, apresentamos os indicadores sociais que revelam essa assimetria, com base nas informações do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA)²:

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

Nível de Formação	2001				2005				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
Ensino fundamental	92,3	94,6	90,9	94,8	94,1	95,6	93,2	95,3	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	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	15,0	28,1	10,3	21,7

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

O Quadro 1 demonstra que, no ano de 2001, as mulheres negras representavam 3,8% 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 primeiras universidades brasileiras começaram a colocar em prática o sistema de cotas para ingressos de negras/os no ensino superior.

Percebe-se, já no ano de 2015, que a presenças de mulheres negras no ensino superior tem um salto significativo de 8,5 %. No entanto, quando comparamos à quantidade de homens brancos, as mulheres negras aparecem sempre em menor número. Diferentemente, do nível fundamental em que aparecem equiparadas aos outros agentes mulheres brancas e homens negros e brancos.

2 O Retrato das desigualdades de gênero e raça tem por objetivo disponibilizar informações sobre a situação de mulheres, homens, negros e brancos em nosso país. Para tanto, apresenta indicadores oriundos da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), do IBGE, 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. Fonte: <http://www.ipea.gov.br/retrato/apresentacao.html>

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 nas universidades brasileiras.

Além do mais, esse quadro mostra o afunilamento que ocorre à medida em que o nível de ensino vai aumentando. Presente nos três anos considerados no quadro (2001, 2005 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, notadamente, na educação infantil e ensino fundamental.

Desse modo, quando nos referimos às **condições socioeconômicas** entre professoras afrodescendentes, temos a escolarização como campo de disputa na formação de capital cultural/econômico, no qual, conforme Boakari (2013), a maioria destas mulheres sofre com a desumanização racial, discriminação social, exploração sexual e a inferiorização de gênero e, apenas uma pequena minoria muda de vida e ascende socialmente.

Para Reis (2017) mesmo que ocupem uma boa parcela do mercado de trabalho, a maioria das mulheres afrodescendentes são trabalhadoras domésticas com menor salário do que as brancas, dificultando esta realidade, especialmente, por serem mulheres, negras e pobres, conforme observamos no Quadro 2.

Quadro 2 - Distribuição percentual da população ocupada, por sexo, cor/raça, Brasil.

Cor/Raça	Faixa de Rendimentos	Masculino			Feminino		
		2005	2011	2015	2005	2011	2015
Branca	Até 1 SM	35,0	24,1	17,9	55,2	39,9	29,0
	Mais de 1 a 3 SM	44,8	50,1	53,3	33,5	44,4	52,3
	Mais de 3 a 5 SM	10,0	14,2	13,6	6,4	9,4	9,5
	Mais de 5 a 8 SM	5,2	4,2	8,4	2,8	2,8	5,7
	Mais de 8 SM	5,0	7,4	6,8	2,2	3,7	3,5
Negra	Até 1 SM	58,9	43,0	34,1	77,2	61,3	49,7
	Mais de 1 a 3 SM	34,4	46,2	53,4	19,6	33,1	43,6
	Mais de 3 a 5 SM	4,2	7,3	7,5	2,1	3,8	4,0
	Mais de 5 a 8 SM	1,5	1,7	3,4	0,7	0,9	2,0
	Mais de 8 SM	1,0	1,9	1,7	0,3	1,0	0,8

Fonte: Quadro produzido pela autora com base nos dados do IPEA (2005 - 2015)

O indicador da taxa percentual da população ocupada ilustra uma dinâmica interessante ao longo da última década. O viés de gênero é bastante evidente, fazendo com que, entre as mulheres, seja muito maior a proporção de pessoas que ganham até um salário

mínimo, o que está diretamente relacionado à maior participação feminina no trabalho doméstico.

Entre as mulheres negras, no ano de 2015, apenas 4% recebem entre 3 e 5 salários em 2015, comparados a 13,6% do homem branco no mesmo período. Podemos dizer que os rendimentos são inversamente proporcionais quando consideramos a categoria raça e gênero, pois quanto maior o salário, menor a presença de mulheres afrodescendentes.

Este indicador mostra uma hierarquia estanque onde os homens brancos ocupam os cargos de maior prestígio social e, as mulheres afrodescendentes a base da pirâmide social.

Mesmo que os dados apontem que somente uma minoria de mulheres afrodescendentes consigam ascender socialmente, Aquino (2015, p.141) destaca que

os atores sociais constroem trincheiras de resistência e sobrevivência com base em princípios diferentes dos que permeiam as instituições da sociedade. [...] Por exemplo, as políticas afirmativas para negros, que ‘se tornam política quando estes intentam a construção de uma identidade coletiva, adquirem visibilidade no espaço social e lutam abertamente por um espaço destinado estruturalmente aos não negros’

A autora enfatiza que a formação de uma atitude de reconhecimento e de pertencimento racial, que confronta as formas de opressão e possibilita a reivindicação de direitos, faz com que a população de mulheres afrodescendentes tenha a oportunidade de ocupar um espaço de visibilidade social.

Acreditamos que isto acontece porque os movimentos e reivindicações sociais, que são inerentes ao processo de pertencimento racial, conseguem promover reflexões acerca da tomada de consciência, não só política, como também social e histórica, como diz o Plano Nacional de Políticas para as Mulheres:

[...] a ampliação da presença das mulheres [...] no meio acadêmico e no acesso às profissões tidas como masculinas, ampliam o horizonte da participação e atuação política das mulheres e imprimem uma nova configuração para a ocupação e construção destes espaços com igualdade e justiça social. (BRASIL, 2013, p. 53)

O Plano Nacional de Políticas para as Mulheres incorporou nas políticas públicas a perspectiva de gênero e raça, apoiando as reivindicações dos movimentos sociais no ano de 2003.

Nesse mesmo período foi institucionalizada a Secretaria de Políticas para as Mulheres e da Igualdade Racial, que foi extinta em 2015, e muito contribuiu para uma maior demanda de oportunidades educacionais para as mulheres afrodescendentes.

Assim, compreendemos que as mulheres enfrentam problemáticas para alcançarem alguma ascensão social, e, assim como as copartícipes de nossa pesquisa, encontram na trajetória escolar uma forma de ampliar suas condições socioeconômicas e de participação em espaços de poder.

Assim como os enfrentamentos socioeconômicos, as mulheres afrodescendentes também se deparam com as problemáticas na construção de **identidades raciais**.

Levando isso em conta, Aquino (2015) diz que a identidade é um elemento social que está em constante transformação e intimamente relacionado à vida em sociedade, possuindo uma lógica histórica.

Além disso, Reis (2017) adverte que essa categoria tem relação, ainda, com o papel que a escola exerce, seja na conscientização da comunidade escolar sobre o respeito às diferenças, seja na sala de aula com os alunos, na tentativa de desconstrução de uma tradição colonizadora do pensamento.

Por outro lado, também está relacionada às situações de discriminação e preconceito que estão presentes no processo de estruturação de uma identidade racial, por isso Boakari (2013, p.2) explica que

desvelar as experiências das mulheres afrodescendentes não somente indicam como o Brasil é país participativo, mas também, como tem conseguido reduzir as suas desigualdades históricas. Saber mais da mulher brasileira de origem africana, especialmente sobre o pequeno grupo que tem conseguido terminar cursos universitários, poderá indicar os caminhos para um futuro menos desigual e de oportunidades mais igualitárias para todos.

Este intelectual nos mostra que é preciso evidenciar sobretudo, os componentes de sucesso dessa formação identitária, como uma tentativa de ajudar no encadeamento de redução dos elementos negativos do cotidiano da mulher afrodescendente.

É possível que isto aconteça porque a visibilidade do sucesso dessas mulheres também favorece o posicionamento identitário de outras do mesmo grupo, em um movimento epistêmico de decolonização e de produção de suas trajetórias.

Considerando que a **visibilidade social** continua nas discussões acerca das professoras afrodescendentes, Aquino (2015) diz que a tomada de consciência política, social e histórica, em uma sociedade multirracial como a brasileira, é imprescindível para que uma professora afrodescendente em uma universidade pública faça um movimento de subversão contra os estigmas que cristalizam o espaço social em que elas podem atuar; Aproximando-se aos critérios de Boakari (2013) quando defende que o diploma universitário já é um

constituente para a participação da mulher afrodescendente na sociedade e no mercado de trabalho como uma cidadã reconhecida socialmente.

No entanto, mesmo que estes autores defendam que as experiências desveladas de professoras afrodescendentes acerca de seu bom desempenho educacional possibilitem uma visibilidade social, Reis (2017) nos faz refletir que mesmo ocupando um espaço social diferente do que a sociedade ideologicamente impõe, a discriminação racial ainda permanece porque é uma prática do pensamento colonizado.

Desse modo, a autora reforça que

constantemente, olhares curiosos e desconfiados perseguem-nos quando estão participando de atividades condizentes com a classe média. Outros disseram que, geralmente, são confundidos com funcionários que ocupam cargos inferiores na empresa, embora exerçam cargo de chefia. Isto nos leva a crer que o homem negro ou a mulher negra que se encontra numa posição que não lhe foi determinada social e historicamente poderá ser sempre discriminado/a, de forma consciente ou inconsciente. (REIS, 2017, p. 197)

Acreditamos que isto acontece devido às constantes situações de opressão que se manifestam entre as professoras afrodescendentes e que inferiorizam a sua capacidade intelectual, enfatizando as desigualdades. Sustentamos este argumento com base na Declaração de Durban (2001, p. 7) quando afirma que

racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância correlata, quando equivalem a racismo e discriminação racial, constituem graves violações de todos os direitos humanos e obstáculos ao pleno gozo destes direitos, e negam a verdade patente de que todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos, constituem um obstáculo para relações amistosas e pacíficas.

Assim, quando uma mulher afrodescendente adentra o espaço acadêmico como docente, construindo e modelando uma identidade profissional que elabora e dá sentido a sua trajetória social, ela inicia um movimento de transformação, na medida em que outras mulheres também se vejam representadas e se sintam capazes de adentrar o mesmo lugar, movimentando a estrutura do espaço onde atua.

Portanto, este argumento reforça nossa teorização acerca do conceito de trajetória social, demonstrando as possibilidades de mobilidade do agente nos espaços sociais, a partir de sua entrada nas regras do campo acadêmico em um dado momento.

O agente protagonista de seus próprios interesses transforma a realidade e vai sendo, também, transformado. Essa ideia de mobilidade contribui para pensarmos narrativas que retratem o socialmente invisível e priorizem o agente como produtor de história, dando sentido às suas experiências de vida e de mundo.

A seguir, vamos conhecer as agentes que ousaram e continuam ousando balançar as estruturas eurocêntricas das universidades, especificamente, a Universidade Federal do Maranhão.

2.3 Quem são as professoras afrodescendentes³ na UFMA?

O desafio de nos aproximarmos das professoras afrodescendentes, de conhecê-las e convidá-las a participarem de nossa pesquisa, teve início com algumas observações assistemáticas no interior da UFMA, principalmente, em salas de aulas e participações em eventos científicos. Outra forma foi utilizar as informações do Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas (SIGAA)⁴ e do Currículo Lattes⁵, conforme relatório de pesquisa (MACHADO, 2019).

Utilizamos as entrevistas como procedimento fundamental na compreensão das trajetórias sociais das professoras. Para tanto, fizemos o mapeamento em diferentes Unidades Acadêmicas, utilizando o Método de Identificação Racial do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), buscando definir alguns critérios de inclusão e exclusão das participantes na pesquisa:

- a) Por autoatribuição: entende-se a situação em que o próprio sujeito escolhe seu grupo de pertencimento racial;
- b) Por heteroatribuição: entende-se quando é o próprio pesquisador que classifica o pertencimento racial do sujeito da pesquisa.

Além de definir o método de identificação racial, conforme o IBGE, também foi necessário decidir sobre os critérios de escolha das professoras a serem entrevistadas. Considerando as dificuldades de agendamento das entrevistas dada a intensa sobrecarga de trabalho que acometem os/as docentes nas universidades, optamos por trabalhar com as primeiras professoras que tiveram condições de conceder entrevistas.

Dessa forma, elaboramos uma lista com as docentes afrodescendentes da UFMA que aceitaram participar da pesquisa, considerando o método de identificação racial do IBGE.

3 Para manter a ética na pesquisa, decidimos manter o anonimato das professoras e optamos por utilizar nomes de mulheres que se destacaram e se destacam em prol das causas africanas e tiveram suas vidas marcadas por lutas e conquistas, além de não identificar as unidades acadêmicas de lotação dessas professoras.

4 <https://sigaa.ufma.br/sigaa/public/centro/lista.jsf?aba=p-academico>

5 A Plataforma Lattes é uma plataforma virtual criada e mantida pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Integra as bases de dados de currículos, grupos de pesquisa e instituições, em um único sistema de informações.

Quadro 3: Professoras Afrodescendentes na UFMA por Heteroatribuição e Autoatribuição

HETEROATRIBUIÇÃO	
Professoras	Titulação
Kuki Gallmann	Doutoranda em Educação em Ciências e Matemática, Mestra em Educação e Licenciada em Pedagogia
Elizabeth Of Toro	Mestranda em Ciências da Educação, Licenciada em Educação Física
AUTOATRIBUIÇÃO	
Professoras	Titulação
Joan Root	Doutora em Educação, Mestra em Educação e Licenciada em Pedagogia
Daphne Sheldrick	Doutora em Educação Escolar, Mestra em Educação, Licenciada em Biblioteconomia

Fonte: Produzido pela autora

Mediante este mapeamento, prosseguimos para a produção das entrevistas. Para esta elaboração, procedemos da seguinte forma:

- a) Inicialmente fizemos a leitura do currículo lattes na plataforma do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), analisando os seguintes aspectos: Curso/Departamento e Atividades Acadêmicas como: disciplinas ministradas, projetos de pesquisa, produções científicas, dentre outras;
- b) Posteriormente, elaboramos um roteiro de entrevista para tematização do problema de pesquisa com foco na produção das trajetórias sociais e das narrativas;
- c) Em seguida, fizemos as primeiras aproximações com as professoras, dando as explicações iniciais sobre a pesquisa, fazendo o convite e, agendando a realização da entrevista;
- d) Por fim, tendo sido realizada a entrevista, fizemos a sua transcrição e avançamos para a produção das narrativas que registram, sistematizam e dão visibilidade às trajetórias sociais das professoras afrodescendentes.

As narrativas, enquanto produto das entrevistas, nos possibilitaram destacar as posições ocupadas por essas professoras no campo acadêmico de produção do conhecimento, observando suas trajetórias e possibilitando dar visibilidade ao grupo de “intelectuais afrodescendentes com seus posicionamentos políticos, científicos e pedagógicos comprometidos e interessados em diferentes questões sociais” (MACHADO, 2016, p. 9) como apontamos no Quadro 4:

Quadro 4: Posicionamentos das Professoras Afrodescendentes da UFMA

(Continua)

Professora Kuki Gallmann
<p>Seu ingresso na pós-graduação a nível de mestrado se deu com muitos desafios, especialmente por causa de seu objeto de estudo que foram as mulheres catadoras de lixo recicláveis, em uma tentativa de tornar visível aquilo que é necessário, mas que nós, com nossos preconceitos, tornamos invisíveis. A ideia da pesquisa nasce por ocasião de sua fala no projeto que envolvia a Associação de Catadoras no Maranhão (ASCAMAR).</p> <p>Sua pesquisa contribuiu com o debate epistemológico de produção de novos conhecimentos relacionados as categorias de gênero e raça ao dar visibilidade ao sujeito catadora de materiais recicláveis, que estão vivendo em situação de vulnerabilidade por força das circunstâncias, encontrando, então, a presença de mulheres que um dia foram professoras e enfermeiras.</p> <p>Além disso, a professora pretende contribuir com esse debate a partir da sua próxima temática de pesquisa, que está sendo investigada no doutorado, sobre as mulheres negras professoras de matemática, que foram deixadas fora da escrita historiográfica pelos homens brancos, machistas, sexistas e urbanos que a escreveu.</p> <p>Ao adentrar o espaço da universidade como docente e sentir a necessidade dos seus alunos naquele espaço formativo, decidiu adotar estratégias na tentativa de promover a permanência de seus alunos na universidade e de subverter estereótipos causados pela posição social que ocupavam.</p> <p>Dessa forma, juntamente com um grupo de professores parceiros, submeteram seus projetos de pesquisa ao edital de uma agência de fomento, conquistando bolsas de estudo para os seus alunos e possibilitando, além da permanência, a aquisição de conhecimentos científicos.</p>
Professora Elizabeth Of Toro
<p>A professora destaca que houve a inclusão da disciplina Cultura Corporal e Diversidade Étnica e Racial. No entanto, anteriormente, já vinha trabalhando com a cultura africana em suas aulas, articulando-se com órgãos que trabalham a temática, a exemplo do Centro de Cultura Negra – CCN.</p> <p>Entendendo que o racismo é uma prática ainda presente nas instituições de ensino, buscou manter o diálogo com seus alunos para o fomento do respeito ao outro, sempre trazendo à memória os ensinamentos do pai quando dizia: “preto tem que estudar”.</p> <p>Dessa forma, participou de uma entidade, inicialmente como um grupo de dança, em 1984. Hoje, trabalha com palestras, oficinas, intercâmbio de conhecimento, circuito de palestras nas escolas, onde seus alunos participam como parte de suas avaliações sobre prática pedagógica.</p> <p>Também participou do projeto Fala Preta, onde são gravados depoimentos de negros que tenham uma boa atuação na sociedade. Além disso, escreveu um livro sobre a atuação do professor dentro da escola e está aguardando investimento financeiro para editá-lo em forma de cartilha. Sua intenção é distribuí-las nas escolas públicas de São Luís – MA.</p>

Fonte: Quadro produzido pela autora

(Conclusão)

Professora Joan Root
<p>A identidade afrodescendente que a professora possui, formada na sua trajetória social, possibilitou uma atuação dentro da universidade de desconstrução de estereótipos racistas a partir de práticas que discutem a educação para as relações raciais, oportunizando aos seus alunos leituras específicas da área por meio de Kabenguele Munanga, Nilma Lino Gomes, dentre outras/os.</p> <p>Consegue fazer a inserção da temática nas discussões promovidas nas disciplinas em que atua, conduzindo o seu aluno a uma reflexão sobre as situações que acontecem no interior da escola. Para ela, esses debates precisam ser cotidianamente ampliados como uma forma de combate ao preconceito, que deve ser discutido não só nas produções científicas, mas também dentro dos espaços escolares, incluindo as universidades.</p> <p>Acredita que sua trajetória social, marcada por situações de discriminações, contribuiu para o seu amadurecimento enquanto uma mulher afrodescendente, refletindo na forma como atua no espaço acadêmico e intelectual.</p> <p>Lidera em conjunto com outra professora, um grupo de pesquisa que trabalha a inserção da temática Educação das relações étnico raciais nos currículos dos cursos de licenciatura em Pedagogia na UFMA e UEMA. Acredita que quanto mais os currículos das universidades trabalharem a temática, mais o debate será ampliado.</p>
Professora Daphne Sheldrick
<p>Como coordenadora de uma revista, ela diz que é possível incentivar publicações que discutem a temática, a exemplo da publicação de 2017.2 que trouxe a discussão “gênero e diversidade”, e as chamadas eram para autores que tinham artigos que evidenciavam essas discussões.</p> <p>Ela destaca a importância das publicações sobre gênero e raça, para a formação dos alunos. A revista trabalha com informação e divulgação científica, então é um canal de publicação de temas variados.</p> <p>Por trabalhar com disciplinas clássicas, a estratégia da professora para o debate epistêmico que compõem as categorias gênero e raça, é o incentivo de publicações que abrangem esse debate, oportunizando aos alunos pensar na importância da publicação de assuntos relevantes para a sociedade.</p> <p>No Núcleo de Estudos e Documentação em História da Educação e Práticas Leitoras (NEDHEL) vem colaborando em alguns projetos que são desenvolvidos, auxiliando e acompanhando os alunos na área da análise documental, em uma perspectiva de valorização de outras vozes epistêmicas.</p>

Fonte: Quadro produzido pela autora

Deste modo, foi possível discutirmos a participação de professoras afrodescendentes em posições de destaque dentro de uma universidade pública, contribuindo para a produção de conhecimentos contra hegemônicos, aproximando-se da perspectiva decolonial ao valorizar formas subalternizadas de pensar, tal como sugere Costa e Grosfoguel (2016).

Assim, com a descrição das trajetórias produzimos e sistematizamos narrativas, cuja escrita valorizou o ponto de vista de sujeitos negados na lógica moderna eurocentrada, em uma perspectiva de reorientação dos fatos (ASANTE, 2009), conforme discutiremos na próxima seção.

A sua interpretação teve apoio nos Princípios da Afrocentricidade (ASANTE, 2009), que trazemos em diálogo com a trajetória social, não só como espaço de disputas e transformações, mas como local preciso de atuação dos sujeitos afrodescendentes, propondo uma reformulação histórica de base decolonial, no sentido de reverter a imagem de subalternização dos sujeitos, sobretudo da mulher afrodescendente.

3 AS NARRATIVAS DE PROFESSORAS AFRODESCENDENTES: um espaço de fala

Para atender o nosso objetivo de produzir narrativas, a partir das experiências educacionais das professoras afrodescendentes no magistério superior da UFMA, dando visibilidade aos seus projetos pedagógicos e científicos, trataremos nas próximas linhas sobre o que são narrativas e como se constituíram em narrativas decoloniais.

As narrativas foram construções feitas pelas pesquisadoras, a partir das entrevistas que coletaram conteúdo acerca da trajetória social das professoras, dando uma sequência lógica aos acontecimentos de suas vidas, ligando e dando sentido às ocorrências narradas.

É uma arte em que as experiências são organizadoras das trajetórias sociais, cujos conteúdos são fontes que possibilitam importantes relatos escritos. Trabalhamos com elas, sobretudo porque Bourdieu (1996) nos alerta para os perigos do conceito das histórias de vida, que, para ele, são fundadas no senso comum.

Assim, elaborar narrativas, a partir da análise de experiências com trajetórias sociais têm papel fundamental, neste trabalho, na construção de um relato coerente, onde os fatos se inter-relacionam em um encadeamento coeso, referindo-se a posições ocupadas por um mesmo agente de um mesmo grupo.

Para Reis (2008) a narrativa é uma categoria pertencente à ação do homem e por isso o seu contexto social e educativo deve ser considerado como instrumento de formulação do pensamento e da realidade.

Josso (2007) considera que as narrativas estão presentes em um campo de formação como um trabalho transformador e que está em desenvolvimento ao longo de toda a vida do sujeito, de formas e sentidos múltiplos; Para Benjamin (1985) trata-se de uma arte que não está relacionada ao tempo e muito menos às explicações, pois se preocupa em deixar aos ouvintes seus questionamentos, na intenção de garantir a memorização e a possibilidade de serem recontadas. Ele nos diz que a

metade da arte narrativa está em evitar explicações. [...] O extraordinário e o miraculoso são narrados com a maior exatidão, mas o contexto psicológico da ação não é imposto ao leitor. Ele é livre para interpretar a história como quiser, e com isso o episódio narrado atinge uma amplitude que não existe na informação. (BENJAMIM, 1985, p.203)

Presumimos que isto acontece porque quando lemos ou ouvimos uma narrativa estamos apropriando-nos do seu conteúdo e, ao mesmo tempo, atribuindo sentido de uma forma muito particular, como também nos identificando com as situações que vão surgindo.

Sobre isso, o Plano Nacional de Política para as Mulheres (2013, p. 76) orienta em uma de suas metas que é preciso “Incluir a produção das mulheres e sobre a história das mulheres nos acervos das bibliotecas públicas, universitárias e comunitárias e pontos de leitura”.

Assim, compreendemos que, a leitura e a discussão sobre narrativas de mulheres professoras afrodescendentes do magistério superior, constituem um fato importante para a escrita de uma história que revela seus projetos pedagógicos e científicos.

Mas, sobretudo, fazem um caminho de desconstrução da história única, enquanto formadora de pensamentos únicos, revelando o que estava obscurecido pela lógica moderna.

Nossa intenção não é fazer um movimento classificatório, desconsiderando as produções coloniais e hierarquizando o conhecimento ao utilizar apenas autores latinos, mas propor a complementaridade das formas de conhecer, em uma teia de significados e sentidos, na perspectiva de valorização das experiências desperdiçadas.

Caso esse movimento de classificação e hierarquização ocorresse, “estaríamos nos deparando com um novo colonialismo intelectual não mais da Europa, mas da América Latina” (COSTA e GROSGUÉL, 2016, p. 5).

Assim, a construção das narrativas considerou a trajetória social das professoras afrodescendentes que desenvolvem estratégias de intervenção epistemológica de produção de outros conhecimentos distantes da lógica moderna colonial (COSTA e GROSGUÉL, 2016), “como a mão do oleiro na argila do vaso” (BENJAMIN, 1985, p. 205). A partir desse entendimento é que chamamos o produto das entrevistas de narrativas decoloniais⁶.

Dessa forma, a perspectiva decolonial nos ajudou a analisar as narrativas, sobretudo porque estão comprometidas com essa elaboração contra-hegemônica do conhecimento, mas também, por servirem como um espaço para o pensamento de fronteira, onde as diferenças podem ser reelaboradas.

O pensamento de fronteira, para Costa e Grosfoguel (2016, p. 4) “não é um pensamento fundamentalista ou essencialista daqueles que estão à margem ou na fronteira da modernidade. Justamente por estar na fronteira, esse pensamento está em diálogo com a modernidade, porém a partir das perspectivas subalternas”, aproximando-se ao pensamento de Glória Anzaldúa, mencionado no início deste trabalho.

6 A opção pelo termo decolonial e não descolonial fundamenta-se no pensamento de Luciana Ballestrin em seu artigo intitulado América Latina e o Giro Decolonial (2013), onde a autora faz uso do decolonial para não ser confundido com a ideia de superação do colonialismo, como sugere o termo descolonial, cunhado dentro do debate pós-colonial. Assemelha-se ao pensamento de fronteira de Glória Anzaldúa, já discutido anteriormente, já que propõe um diálogo com a modernidade a partir da perspectiva subalterna e não o pensamento essencialista de estar à margem do colonialismo. O decolonial rompe com essas hierarquias e as diferenças são reinventadas.

Pensando nisso, nomeamos a nossa produção de narrativas decoloniais, já que sua principal finalidade foi contribuir para a “visibilidade e legitimidade a temas e experiências que têm sido historicamente silenciadas na tradição de produção do pensamento eurocêntrico” (MACHADO, 2016, p. 7).

A produção das narrativas decoloniais focalizou experiências de sucesso que podiam tornar-se também, experiências para outras mulheres afrodescendentes em diálogo com a estrutura social (BOURDIEU, 1996; ASANTE, 2009) e, sobretudo, com as maneiras de movimentá-la, provocando alterações culturais, intelectuais e históricas.

Nesse sentido, sua produção não esteve apenas preocupada em passar uma informação acerca das professoras afrodescendentes da UFMA, mas atingir uma dimensão utilitária (BENJAMIN, 1985), uma vez que essas mulheres romperam com vários estigmas através de muita superação e resiliência.

São essas movimentações que as professoras afrodescendentes fizeram e que puderam alterar a estrutura social do espaço onde estão inseridas.

De todo modo, o trabalho intelectual de possibilitar visibilidade às professoras trilha caminhos da historiografia decolonial (COSTA e GROSFOGUEL, 2016), como forma de resistência à hierarquização do saber e à destruição epistêmica do sujeito subalterno.

Além do mais, a produção de narrativas decoloniais ressaltou a necessidade de valorização das experiências de subversão, também chamadas de *gnose liminar* por Mignolo (2003) e que lutam pelo reconhecimento das artes, literaturas, histórias, culturas e ciências; Afinal, o conhecimento hegemônico que valoriza o erudito e desconsidera outras formas de produzir conhecimento, ainda é a base de sustentação do espaço acadêmico.

Além disso, as narrativas evidenciaram suas potencialidades educativas contribuindo, assim, para o seu agenciamento social e para a visibilidade de seus projetos pedagógicos e científicos.

Quando pensamos a partir da teoria afrocêntrica, podemos dizer que as narrativas decoloniais contribuem para a construção de “uma poderosa visão contra-hegemônica que questiona ideias epistemológicas que estão simplesmente enraizadas nas experiências culturais de uma Europa particularista e patriarcal” (ASANTE, 2016, p. 11).

Dessa forma, entendemos que elaborar narrativas decoloniais podem ampliar a produção do conhecimento, não apenas mostrando os efeitos do colonialismo, mas, sobretudo, possibilitando um diálogo entre diferentes vozes que buscam a transformação social.

Vejamos a elaboração dessas narrativas, a partir das experiências organizadoras das trajetórias de professoras afrodescendentes na UFMA.

3.1 O que dizem as professoras afrodescendentes da UFMA?

Ao registrar e sistematizar as narrativas, fomos analisando suas aproximações com posturas decoloniais e com a abordagem teórica da afrocentricidade, sobretudo porque ela nos permite realocar o sujeito em uma posição central no processo de reescrita da história.

Spivak (2010) nos chama a atenção para o equívoco que cometemos ao considerar somente a versão dos vencedores da história, uma violência epistêmica, ela vai nos dizer. Esse posicionamento enganoso, elimina quaisquer outras trajetórias sociais que existiram e existem concomitantes a essa história singular.

A produção dessas narrativas decoloniais contribui no processo de reconhecimento social, acadêmico e intelectual mobilizadores dos espaços de poder, além de mostrar o agenciamento (ASANTE, 2009) das professoras afrodescendentes da UFMA, de modo que sua atuação seja de protagonista e não de vítima, dependente, dominada ou oprimida, mas de quem se insere no campo de disputa.

Além disso, a produção das narrativas decoloniais teve a intenção de contribuir para o protagonismo do sujeito subalterno que não é ouvido, não tem espaço de fala e não é levado a sério (SPIVAK, 2010).

Nesse percurso, adotamos como procedimento a análise das entrevistas a própria produção das narrativas decoloniais, momento em que identificamos alguns elementos que compõem a abordagem teórica da afrocentricidade, sem perder de vista os nossos objetivos.

Esse processo foi realizado, por meio das entrevistas, conforme já descrevemos anteriormente no item 2.3. Especificamente, durante a produção das narrativas, observamos: a existência de práticas pedagógicas/acadêmicas decoloniais, de elementos afrocêntricos e uma preocupação com a categoria da pesquisa: mulher afrodescendente.

A partir dessa observação, decidimos apresentar a narrativa decolonial das quatro professoras entrevistadas e evidenciar essas principais “regiões de análise” (MACHADO, 2015) encontradas.

Preferimos o uso do termo regiões de análise no sentido de enfatizar o campo como disputa, mas também a localização de produção dos elementos destacados nas narrativas. Nesse sentido, sistematizamos essas regiões em dois quadros teóricos (5 e 6) que serão discutidos mais à frente.

Antes disso, vale a pena ressaltar que os dados foram produzidos e sistematizados em narrativas decoloniais, cuja escrita valorizou o ponto de vista dos agentes afrodescendentes negados na lógica moderna eurocentrada, e que ocupam posição de poder.

Essa interpretação teve apoio nos Princípios de Afrocentricidade de Asante (2009, p. 93), que foi fundamental para compreender o campo, tanto como espaço de disputas e de “localização, precisamente porque os africanos e afrodescendentes vêm atuando na margem da experiência eurocêntrica”.

Como já trabalhado em seção anterior, a aproximação de Bourdieu (1996) com o pensamento de Asante (2009), constitui uma relação dialética entre o agente e o meio, nos fazendo refletir sobre a agência do sujeito subalterno.

Dialogar com esses teóricos, contribuiu na medida em que rejeitou a marginalidade imposta pelo eurocentrismo, propondo uma reformulação ou revolução histórica na produção do conhecimento.

Além disso, produzir e interpretar as narrativas decoloniais considerando elementos da afrocentricidade “articula uma poderosa visão contra-hegemônica que questiona ideias epistemológicas que estão simplesmente enraizadas nas experiências culturais de uma Europa particularista e patriarcal” (ASANTE, 2016, p. 11).

Como forma de ilustração, apresentamos as seguintes narrativas:

Joan Root

... o entendimento de que temos uma sociedade patriarcal e machista, coloca a mulher como objeto de usufruto desta sociedade, em que elas são desprovidas de direitos, não podendo decidir sobre sua própria vida.

Para a mulher afrodescendente, esse espaço é mais hostil, cujo embate se torna mais complicado, porque precisam mostrar que estão para além da competência. A mulher afrodescendente precisa estudar muito mais e brigar muito mais para ser aceita dentro do espaço acadêmico.

A abordagem de ser mulher e ser afrodescendente, não impossibilitaram ou dificultaram seu ingresso na instituição como docente universitária. Para ela, contou muito a competência e a intelectualidade. Entretanto, seu dia a dia dentro da instituição, evidencia as relações de poder existentes nesse espaço educacional. Cita como exemplo, o uso do crachá de identificação, que muitas vezes ao chegar nos espaços, se não estiver usando, não é reconhecida como professora, doutora e produtora de saberes.

Ela compreende que, para ocupar cargos de coordenação de programas, as professoras afrodescendentes nunca são indicadas e precisam provar a tripla competência de uma professora branca. Tais situações estão atreladas ao fato de ser mulher afrodescendente. Além disso, suas características físicas, como o cabelo, a coloca em divergência com o padrão eurocentrado exigido para uma docente universitária, e, consequentemente, é atribuído a ela, o estereótipo de que não proporcionaria conhecimentos devido a essas características.

Durante a trajetória como docente universitária, em muitas ocasiões foi questionada se era professora ou se tinha competência para fazer uma determinada demanda.

Atribui ao fato de ser mulher e afrodescendente, a falta de indicação para compor determinadas comissões ou ocupar alguns cargos.

Para ela, como seu currículo não pode ser contestado, utilizam outras formas de contestar sua capacidade, a exemplo: “*ela não tem o perfil*”. Ao falar em perfil, se refere àquele definido pelas relações de poder existentes no espaço acadêmico, caracterizado por uma apresentação padrão, diferente das características físicas típicas de uma afrodescendente, e que contestam a sua profissionalidade.

Daphne Sheldrick

... de uma família afrodescendente. Ela e seus irmãos aprenderam quando eram crianças a não se sentirem inferiores em relação as outras pessoas. Por este motivo, não permite que ocorra qualquer situação de discriminação, seja de classe ou de raça. Aprendeu desde cedo a se posicionar diante da sociedade, mesmo existindo preconceitos em todos os espaços [...].

[...] Quando ingressou na graduação no curso de biblioteconomia na Universidade Federal do Maranhão, teve pessoas que residem na mesma rua em que mora, que afirmavam: “*ela não estuda na UFMA, ela faz qualquer outra coisa lá, mas ela não é estudante da universidade*”, porque ser negra, pobre e estudante universitária é muita coisa, é algo inalcançável.

Tal pensamento é justificado porque historicamente o espaço acadêmico não foi pensado para a população negra/afrodescendente, cujo acesso em sua maioria era para as pessoas com melhor situação financeira. Sendo assim, o ingresso dela em uma universidade pública como aluna, na visão da vizinhança, era ilegítimo. Pontua que hoje, muitos não sabem que ela é professora dessa mesma instituição.

Durante a graduação participou [...] do Núcleo de Pesquisa e Documentação em História da Educação e das Práticas Leitoras do Maranhão – NEDHEL, onde vivenciou experiências formativas que também contribuíram para seu estabelecimento na sociedade como uma pessoa com capacidades intelectuais.

Ressalta que sua trajetória educacional foi muito difícil [...]. Durante o doutorado, enfrentou um período com muitas turbulências [...]. No entanto, sempre lembrou do que sua mãe ensinou quando ainda era uma criança, de que não deveria se sentir incapaz...

Kuki Gallmann

... filha de quebradeira de coco e um machante. De oito irmãos é a caçula. Casada. Um filho.

A professora pisou no chão da escola aos 9 anos de idade [...] contou com o auxílio, [...] de uma vizinha e de sua professora, que participaram do processo de alfabetização.

Trabalhando como doméstica, deu prosseguimento aos estudos em uma cidade próxima ao seu município de residência, cursando o ensino médio. Embora tenha entrado com uma idade um pouco mais avançada, sempre demonstrou interesse pelos estudos, cursando todos os níveis de ensino com êxito.

Assim, ao concluir o ensino médio [...], buscou outros espaços educativos e fez algumas tentativas de vestibular sem sucesso [...]

Trabalhando meio período e fazendo curso de datilografia no outro, insistiu no seu desejo de fazer uma faculdade. [...] Em 2008 a professora chega em São Luís para cursar Pedagogia [...]

Sua trajetória de estudo é uma das formas que a professora usa para chamar a atenção dos seus alunos às dificuldades, que podem existir, de permanência na universidade. Uma turma, em especial, foi ministrada em Codó, onde a professora encontrou uma aluna com dificuldades de autoafirmação identitária.

Sentindo essa necessidade e deixando claro que não se tratava de vitimismo, a professora compartilhou de suas experiências de vida, se aproximando da realidade dos seus alunos. Essa aproximação possibilitou a aquisição, por parte dos alunos, de esperança e de confiança nas transformações que decorrem da vida de estudante.

Seu discurso carrega a informação de que as dificuldades não são poucas para as mulheres, especialmente as mulheres afrodescendentes e pobres, mas, se ela conseguiu, as alunas também podem conseguir.

Elizabeth Of Toro

A professora entrou na escola aos seis anos, um fato fora dos padrões para a época, pois o sistema de ensino não aceitava alunos com esta idade na turma alfabetizada. Na década de 1960, a educação no Brasil estava sofrendo algumas transformações, sobretudo pelo momento econômico e político que o país passava devido aos resquícios da Segunda Guerra Mundial.

Dessa forma, a professora frequentou a primeira série adiantada; Ao final da quarta série adiantada, faz um teste de admissão, hoje conhecido como Provinha Brasil, que lhe permitiu o ingresso na quinta série. Tendo recebido os ensinamentos de sua mãe, que era professora, não precisou frequentar as séries atrasadas, como era chamada as classes compostas por alunos com mais dificuldades.

Então, aos 14 anos já havia terminado todo o ensino. [...] Sua primeira experiência como professora foi na escola Humberto de Campos [...]; Devido à escola situar-se na rua 28, na Praia Grande, em São Luís, local conhecido por ser uma zona de baixo meretrício, ela promovia uma ação de alfabetização com as prostitutas que ali trabalhavam; A professora também participa dessa ação, sendo uma entre as duas pessoas que se habilitam para esta a função de alfabetizadora.

A partir desta primeira experiência, fez outros trabalhos em escolas, mas enveredou-se para o caminho da ginástica e da dança devido a um problema de coluna. Conheceu, então [...]

Mesmo tornando-se uma atleta, manteve-se dedicada ao hábito leitor, sobretudo pelo exausto incentivo de sua irmã mais velha, o que favoreceu sua caminhada docente. Em seguida, cursou o quarto adicional que lhe habilitou para o ensino. Nesse período, o currículo escolar estava direcionado para o mercado de trabalho, enfatizando o desenvolvimento econômico do país, por isso, havia um grande estímulo para que os jovens, especialmente os de classe mais baixa, optassem pelo ensino profissionalizante. Dessa forma, a professora opta pelo magistério.

Como dissemos, durante a produção e interpretação dessas narrativas decoloniais, utilizamos as regiões de análise (MACHADO, 2015) que compreendem: **mulher afrodescendente e afrocentricidade**.

Essas regiões de análise, conforme indicamos anteriormente, foram garimpadas ao longo do processo de produção das narrativas decoloniais, a partir das entrevistas que expuseram as experiências educacionais e que organizam as trajetórias sociais das professoras afrodescendentes no magistério superior.

A principal finalidade foi promover “visibilidade e legitimidade a temas e experiências que têm sido historicamente silenciadas na tradição de produção do pensamento eurocêntrico” (MACHADO, 2016, p. 7), como as experiências educacionais da população afrodescendente, especialmente, as mulheres.

Nesse sentido, como já dissemos anteriormente, sistematizamos as narrativas decoloniais em **duas regiões de análise**. Na primeira (Quadro 5) destacamos como e quando as professoras se percebem **mulheres afrodescendentes** e na segunda (Quadro 6)

apresentamos alguns vestígios da abordagem teórica da **afrocentricidade** em suas práticas acadêmicas.

Quadro 5: Narrativas Decoloniais e a Região de análise Mulheres Afrodescendentes

Professora Joan Root
<p>A abordagem de ser mulher e ser afrodescendente, não impossibilitaram ou dificultaram seu ingresso na instituição como docente universitária. Para ela, contou muito a competência e a intelectualidade. Entretanto, seu dia a dia dentro da instituição, evidencia as relações de poder existentes nesse espaço educacional. Cita como exemplo, o uso do crachá de identificação, que em determinados espaços, se não estiver usando, não é reconhecida como professora, doutora e produtora de saber. Para ela, as professoras afrodescendentes nunca são indicadas a ocupar cargos de coordenação de programas, e precisam sempre provar sua competência</p>
Professora Daphne Sheldrick
<p>Durante o processo para entrar como docente na universidade não pensava sobre o fato que é mulher e que é mulher afrodescendente, para ela o importante era estudar para passar. No entanto, hoje sendo docente, percebe as dificuldades e interferências que a mulher enfrenta no espaço acadêmico. No processo seletivo, concorreu com outras poucas mulheres afrodescendentes. Ela recorda que, quando foi assinar o termo médico para se apresentar na instituição, o médico do trabalho a questionou “já entrou grávida, não é?”. As palavras do médico provocaram uma inquietação, relacionada a questão da maternidade.</p>
Professora Kuki Gallmann
<p>Para ela a mulher precisa se reinventar e se ressignificar todo dia, precisa ter táticas e estratégias de sobrevivência. Mas compreender seu papel de mulher afrodescendente foi marcante, principalmente, por ter aprendido a ter orgulho de ser e de se aceitar. Nesse percurso teve a companhia de uma grande amiga. O movimento de sororidade, trata do relacionamento das pessoas umas com as outras, e é nesse contexto que se insere a relação da professora com sua amiga.</p> <p>Relembra que na escola teve que suportar o racismo por conta dos traços fenotípicos, e, por isso, se desfez do único registro fotográfico de sua adolescência.</p>
Professora Elizabeth Of Toro
<p>A professora afirma que ser mulher não é fácil, até que ela tome consciência dos seus deveres e direitos e adquira força suficiente para militar por eles. Enfrenta muitos preconceitos, discriminações e falta de credibilidade. A professora também aponta para as diferenças de remuneração entre homens e mulheres, mesmo tendo-se claro que as mulheres são capazes de fazer o mesmo serviço que os homens. Por isso, aponta para a necessidade de uma construção de princípios e valores que estabeleçam uma relação harmoniosa entre homens e mulheres.</p>

Fonte: Quadro produzido pela autora

O Quadro 5 evidencia que o posicionamento de mulher afrodescendente que as professoras assumem, compreende uma forma de resistência epistêmica (MACHADO, 2019),

onde conseguem mobilizar suas experiências educativas e de resistência epistêmica à lógica moderna, em um movimento consciente de participação protagonista (ASANTE, 2009), dentro da estrutura de relações de poder que se estabelecem na universidade.

As professoras revelam que o processo de produção do conhecimento foi importante para que pudessem reconhecer as situações de desagência (ASANTE, 2009) que viviam.

Esse papel de desagência, segundo Asante (2009), se refere às situações onde as professoras foram descartadas como protagonista. A professora Joan Root percebe bem essa situação no processo de ocupação do cargo de coordenação de programa, em seu Departamento Acadêmico.

Quando a professora Daphne Sheldrick ficou inquieta com o posicionamento do médico do trabalho, ela revela uma situação que só existe “porque são o que são”, conforme Boakari (2015, p. 27) nos faz lembrar. São fatores que não devem ser esquecidos ou desconsiderados ao pensarmos sobre mulheres afrodescendentes.

Esses relatos também evidenciam o movimento de desobediência epistêmica que realizam quando passam a refletir sobre sua própria situação de mulher e afrodescendente. Mignolo (2003) nos lembra que esse movimento possibilita a elas, enxergarem outros pontos de vista que não os da lógica colonial.

Além disso, percebem as dificuldades impostas pelo pensamento moderno que as desconsidera como produtoras de conhecimento, mas também, descobrem situações de companheirismo, como a professora Kuki Gallmann que aprendeu a valorizar suas raízes africanas no processo de sororidade – um movimento que ocorre dentro do feminismo contemporâneo que valoriza a irmandade e a solidariedade entre as mulheres.

Sobre a hierarquia de gênero, as diferenças de remuneração entre homens e mulheres configuram um fator importante “à condição de uma subcidadania inquestionável” como aponta Boakari (2015, p. 26).

A professora Elizabeth Of Toro explica que essa grave situação das mulheres afrodescendentes nas relações de trabalho, deverá ser transformada a partir da construção de princípios e valores que estabeleçam uma relação harmoniosa entre homens e mulheres.

Quadro 6: Narrativas Decoloniais e a Região de análise Afrocentricidade

Professora Joan Root
<p>Sua atuação dentro da universidade passa pela desconstrução de estereótipos racistas a partir de práticas que discute a educação para as relações raciais, oportunizando aos alunos leituras específicas da área por meio de Kabenguele Munanga, Nilma lino Gomes, dentre outras/os que discutem a temática.</p> <p>Faz discussões nas disciplinas que ministra, fazendo o seu aluno refletir sobre as situações que acontecem no interior da escola.</p>
Professora Daphne Sheldrick
<p>É coordenadora de uma revista produzida pelos alunos a partir de vivência com a disciplina política editorial, mencionados anteriormente. Com a revista, é possível incentivar publicações que discutem a temática, a exemplo a publicação de 2017.2 que trouxe a discussão gênero e diversidade.</p> <p>A professora estimula todas as temáticas para publicação, destacando a importância das publicações sobre gênero e raça, para a formação dos alunos. A revista que coordena, trabalha com informação e divulgação científica, então a utiliza como um canal de reflexões acerca da temática mulher.</p>
Professora Kuki Gallmann
<p>Sua pesquisa, contribui com o debate epistemológico de produção de novos conhecimentos relacionados as categorias de gênero e raça, ao dar visibilidade ao sujeito catadora de materiais recicláveis, em uma perspectiva de dar visibilidade a essas mulheres que estão na situação de catadoras por força das circunstâncias, encontrando, então, a presença de mulheres que foram professoras e enfermeiras.</p> <p>Além disso, a professora pretende contribuir com esse debate a partir da sua próxima temática de pesquisa, que está sendo realizada no doutorado, sobre as mulheres negras professoras de matemática, que foram deixadas fora da escrita historiográfica pelos homens brancos, machistas, sexistas e urbanos que a escreveu.</p>
Professora Elizabeth Of Toro
<p>A professora destaca que no novo currículo do curso, houve a inclusão da disciplina Cultura Corporal e Diversidade Étnica Racial. No entanto, em suas aulas, já vinha trabalhando com a cultura africana, articulando-se a outras pessoas que trabalham a temática, como, por exemplo, o Centro de Cultura Negra – CCN. Cria sua própria entidade, onde seus alunos participam como parte de suas avaliações sobre prática pedagógica. Entendendo que o racismo é uma prática ainda presente nas instituições de ensino, busca manter o diálogo com seus alunos para o fomento do respeito ao outro, sempre trazendo à memória os ensinamentos do pai quando dizia: “preto tem que estudar”.</p>

Fonte: Quadro produzido pela autora

Analisando o Quadro 6, observamos que as intervenções pedagógicas e científicas das professoras, destacam como as visões de afrocentricidade podem ganhar visibilidade nas

práticas educativas do magistério superior, sobretudo quando as professoras se aproximam das principais características do projeto afrocêntrico, que são para Asante (2009):

- 1) o interesse pela localização psicológica – forma como a pessoa se posiciona em relação ao mundo africano;
- 2) o compromisso com o posicionamento do sujeito afrodescendente – o que o sujeito afrodescendente pensa, diz e faz;
- 3) a defesa dos elementos culturais africanos – sobretudo a ciência;
- 4) o compromisso com o refinamento léxico – desvelar a confusão causada pela história ocidental sobre os africanos e afrodescendentes e, por fim;
- 5) o compromisso com uma nova narrativa – na tentativa de valorização e agenciamento de toda produção de africanos e afrodescendentes.

Quando as professoras utilizam os espaços que ocupam para discutirem sobre gênero e raça com os discentes, elas fazem o movimento de realocação do sujeito marginalizado, reorientando os fatos que são sustentados pelo pensamento moderno e pondo em agência esse sujeito subalterno.

Asante (2009, p. 102) caracteriza essas pessoas como afrocentristas. Para ele, ser afrocentristas, nada mais é, do que “reivindicar o parentesco com a luta e perseguir a ética da justiça contra todas as formas de opressão humana”.

Dessa forma, podemos dizer que as professoras Joan, Daphne, Kuki e Elizabeth, com seus projetos pedagógicos e científicos, caminham em direção ao mundo africano, em uma conexão externa, como diz Asante (2009), porque vivem fora dele.

Além disso, essas narrativas decoloniais demonstram também, possibilidades de criticar a superioridade da Europa sobre o resto do mundo, “a fim de construir instrumentos para uma análise mais efetiva da realidade” (ASANTE, 2009, p. 107).

Revelam também, um movimento que caminha dentro do território epistêmico afrocentrado, como diz Machado (2019), ocupando lugares sociais que não lhes foram destinados segundo a lógica ocidental, permitindo assim, tornarem-se agentes na construção de suas trajetórias sociais como mulher, professora e afrodescendente, construindo novas pedagogias, uma **Pedagogia Afrocentrada** (MACHADO; ALVES; BOAKARI, 2018).

Sobre isso, Asante (2016, p. 11) nos explica que

existe uma ética assertiva entre os afrocentristas para deslocar o discurso em direção a uma abordagem mais orientada para a agência, para a análise, exames, investigações e fenômenos. Portanto, para demonstrar a ideia de culturas ao lado

umas das outras, ao invés da ideia de culturas sendo adotadas por uma ideia particular abrangente.

Nessa síntese teórica, as regiões de análise **mulher afrodescendente e afrocentricidade** funcionam como

conexões existentes entre os mundos ocidentais, africanos e diaspórico, cujas apropriações não temos sido preparadas/os para lidar, afinal, as complexidades da história, cultura e cosmovisão africana (geográfica, cultural, política e filosófica) não são destacadas nas produções de conhecimento e currículo escolar brasileiros (MACHADO, 2019, p. 32).

Entretanto, o desafio ainda permanece, pois nenhum título *strictu sensu* anula o fato das professoras afrodescendentes serem alvo de preconceitos e tratamentos discriminatórios.

De todo modo, narrativas decoloniais colaboram na efetivação de espaços de fala para sujeitos subalternizados, sobretudo para a mulher afrodescendente, que tem seu discurso obliterado haja vista todo o constructo acerca das categorias de gênero e raça construídos para justificar a inferioridade desse grupo.

Sobre isso, Spivak nos ajuda a compreender 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” (2010, p.28).

A filósofa indiana ressalta ainda, como sendo primordial a participação da mulher intelectual no movimento de aparelhar as mulheres subalternas e colonizadas, com elementos necessários para se tornarem protagonistas de sua própria fala no movimento de auto representação.

Dessa forma, nossa produção de narrativas decoloniais, a partir das trajetórias das professoras afrodescendentes Joan, Daphne, Kuki e Elizabeth, teve a intenção, também, de ampliar este espaço de fala e de produção do conhecimento, mediante o registro e análise de suas trajetórias sociais.

As narrativas decoloniais, produziram uma reflexão acerca das formas de conhecer, mostrando que o caminho para o futuro e a valorização das resistências epistêmicas nas diásporas, está em continuar construindo movimentos de subversão à exclusão e marginalização da mulher, professora e afrodescendente.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os estudos desenvolvidos durante esta pesquisa, possibilitaram a compreensão de que a presença das professoras afrodescendentes no magistério superior promove um movimento não de ruptura com a *epistème* dominante, mas de ampliação de conhecimentos e saberes, como possibilidades de dar visibilidade a um grupo de intelectuais engajadas (GOMES, 2010).

Além disso, percebemos que o discurso do colonizador impôs ao sujeito subalterno, sobretudo à mulher afrodescendente, realizar o movimento constante de resistência aos padrões imperiais que excluem, ao invés de incluir.

Nosso maior desafio foi compreender o que são as trajetórias sociais, que elementos a compõem ou a organizam e como podem ser concretamente evidenciadas. As professoras Joan, Daphne, Kuki e Elisabeth, destacando suas experiências educacionais, sua participação no magistério superior nos ajudaram a enfrentar esse desafio.

Também, a ideia de produção de narrativas sobre suas trajetórias foi o que permitiu maior reflexão durante o processo de interpretação dessas trajetórias.

Para isso, analisamos em diferentes seções estes elementos, que foram importantes para a nossa compreensão acerca de como ocorre a destruição epistemológica que anulam as experiências de sujeitos subalternizados pela lógica moderna (MACHADO, 2015).

Dessa forma, ao descrever a trajetória social das professoras afrodescendentes da UFMA, observamos que elas contribuem para o entendimento de quem são as mulheres afrodescendentes e como estão participando de territórios questionadores da rigidez do pensamento moderno. Fomos surpreendidas com a presença da afrocentricidade entre nós!

Além disso, revelam experiências epistêmicas de desobediência a essa mesma lógica, que deixa à margem da história, suas próprias experiências de mundo. Assim como, elementos como a experiência educacional, o percurso escolar e as condições econômicas e sociais, que apontam para um movimento de subversão com a produção colonial do conhecimento.

Na experiência educacional destacamos que as trajetórias atravessadas por experiências de sucesso, mobilizam a participação de outras mulheres afrodescendentes; além de favorecer a reversão do quadro de epistemicídio (SANTOS, 2010).

Quando analisamos a participação das professoras no magistério superior, em estudos que analisaram suas trajetórias, observamos o percurso escolar e as condições econômicas e sociais, demonstrando as possibilidades de sua mobilidade nos espaços sociais.

Mediante sua entrada nas regras do campo acadêmico em um dado momento, as professoras vão tornando-se protagonista de seus próprios interesses transformando a realidade, ao mesmo tempo em que é também, transformada.

Essas análises contribuíram para a produção de narrativas que dão prioridade ao sujeito como produtor de história, assim como às suas experiências de vida e de mundo, além de ter servido como um oportuno espaço de fala.

Com isso, nossas narrativas não estiveram apenas preocupadas em passar uma informação sobre as professoras afrodescendentes da UFMA, mas tivemos a intenção de dar elas uma dimensão utilitária (BENJAMIN, 1985), já que foram mulheres que conseguiram superar muitos estigmas opressores.

Essa dimensão utilitária está associada a importância das narrativas em conservar as histórias, pois quanto menos são contadas, mais rápidas são perdidas. Além disso, o autor propõe o ensinamento moral, a sugestão e o provérbio como utilidades das narrativas.

Dessa forma, chamamos os relatos das professoras de narrativas decoloniais, pois contribuíram para a valorização de conhecimentos que foram esquecidos pela historiografia tradicional, além de mostrar a existência de um pensamento de fronteira como resposta epistêmica à produção do pensamento moderno.

A produção de narrativas decoloniais, a partir das trajetórias sociais dessas mulheres, revelou docentes afrodescendentes em uma universidade pública, fazendo um movimento de subversão contra os estigmas de naturalização do pensamento colonial que questiona a capacidade intelectual de mulheres afrodescendentes.

Além disso, revelaram não somente as dificuldades enfrentadas por elas, mas, sobretudo, a possibilidade de romper com o processo reprodutivo de construção das características negativas que recaem sobre mulheres afrodescendentes, usando a conquista do capital cultural a fim de exigir o seu reconhecimento social dentro de um espaço cheio de embates e de conflitos.

Compreender as trajetórias através de narrativas decoloniais, contribuiu com o processo de reconhecimento social e científico das professoras em espaços de poder. Assim como, pretendeu colaborar na produção de uma sociedade mais justa e igualitária nas produções cognitiva e epistêmica, através da valorização de diferentes formas de saberes e experiências.

Foram também, possibilidades de incentivar que outras mulheres utilizem as trajetórias das professoras como espelhos positivos, na tentativa de subverter seu silenciamento e a sua invisibilidade na historiografia ocidental.

Nesse sentido, surge a abordagem afrocêntrica, como uma possibilidade de pensar os sujeitos como agentes que atuam a partir de suas posições e seus próprios interesses políticos.

Interpretar as narrativas decoloniais considerando elementos da afrocentricidade “articula uma poderosa visão contra-hegemônica que questiona ideias epistemológicas que estão simplesmente enraizadas nas experiências culturais de uma Europa particularista e patriarcal” (ASANTE, 2016, p. 11).

Também valorizam as experiências de subversão, já que essa abordagem rejeita a marginalidade imposta pelo eurocentrismo, que ainda é a base de sustentação do espaço acadêmico.

Assim, a produção de narrativas decoloniais e a valorização das trajetórias no processo de construção dessas narrativas, é capaz de revelar e incentivar a existência de um movimento decolonial, mediante análise de trajetórias sociais organizadas por esquemas de pensamento, que organizam experiências educacionais e que consideram a diversidade de saberes e conhecimentos, mostrando que o caminho para o futuro e a valorização da resistência diaspórica, constrói um movimento de subversão à exclusividade da lógica eurocentrada.

Desse modo, esta pesquisa permitiu a compreensão não somente das dificuldades enfrentadas pelas professoras afrodescendentes da UFMA, mas, sobretudo, a possibilidade deste grupo, historicamente em luta, de subverter com o processo reprodutivo de construção das características negativas, formuladas a partir de uma ótica eurocentrada.

Este estudo é um convite a reflexão crítica acerca do reconhecimento social das professoras afrodescendentes dentro de um espaço intelectual cheio de embates e de conflitos, logo, apresentou-se de grande relevância, também, na construção de nosso próprio posicionamento teórico e epistemológico enquanto mulher e afrodescendente.

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.
- ASANTE, M. K. **Afrocentricidade como crítica ao paradigma hegemônico ocidental**: introdução a uma ideia. Ensaio Filosóficos, volume XIV, dezembro, 2016.
- ANZALDÚA, G. La consciencia de la mestiza/Rumo a uma nova consciência. Estudos feministas, Florianópolis, 13(3):320, setembro-dezembro/2005.
- BENJAMIN, W. O narrador – considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. *In*: BENJAMIN, W. **Magia e técnica, arte e política**. São Paulo: Brasiliense, 1985.
- BENJAMIN, W. Experiência e pobreza. *In*: BENJAMIN, W. **Magia e técnica, arte e política**. São Paulo: Brasiliense, 1985(a).
- BOAKARI, F. M. Mulheres Afrodescendentes de sucesso: confrontando as discriminações brasileiras. *In*: **Fazendo Gênero 9**. Diásporas, Diversidades, Deslocamentos. 23 a 26 de agosto de 2013.
- BOAKARI, F. M [et al]. Educação, gênero e afrodescendência: a dinâmica das lutas de mulheres na transformação social. 1ª ed. Curitiba, PR: CRV, 2015.
- BOURDIEU, P. **Razões práticas**: sobre a teoria da ação. São Paulo: Papirus, 1996.
- BRASIL. Presidência da República. Secretaria de Políticas para as Mulheres. **Plano Nacional de Políticas para as Mulheres**. Brasília: Secretaria de Políticas para as Mulheres, 2013.
- BRASIL. **Lei nº 10.639**, de 9 de janeiro de 2003. Diário Oficial da União de 10 de janeiro de 2003.
- BURKE, P. (org.). **A escrita da história**: novas perspectivas. Tradução de Magda Lopes. São Paulo: Editora Unesp, 2011.
- CELLARD, A. A análise documental. *In*: POUPART, J. et al. **A pesquisa qualitativa**: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis, Vozes, 2008.
- COSTA, J. B. GROSFOGUEL, Ramón. **Decolonialidade e perspectiva negra**. Sociedade e Estado. Vol. 31. N. 1. Brasília. Jan./Abr. 2016.
- DAVIS, A. **Mulheres, raça e classe**. São Paulo. Editora Boitempo. 2016.

DEWEY, J. Necessidade de uma teoria de experiência. *In*: DEWEY, J. **Experiência e Educação**. Tradução de Anísio Teixeira. 2. Ed. São Paulo, Ed. Nacional, 1976.

DURBAN. **Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação racial, Xenofobia e Intolerância Correlata**. Declaração e Programa de Ação. Adotada em oito de setembro de 2001 em Durban, África do Sul.

GOMES, N. L. Intelectuais negros e produção do conhecimento: algumas reflexões sobre a realidade brasileira. *In*: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. (Orgs.) **Epistemologia do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 492-516.

JOSSO, M. C. A transformação de si a partir da narração de histórias de vida. **Educação**. Porto Alegre/RS, ano XXX, n. 3 (63), p. 413-438, set./dez. Tradução de Maria do Carmo Monteiro Pagano, 2007.

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**. Tradução: João Wanderley Geraldi. Nº 19. Jan./Fev. /Mar./Abr. 2002.

LE GOFF, J. **História e memória**; tradução Bernardo Leitão [*et al*]. Campinas, SP Editora da UNICAMP, 1990.

LEVI, G. Usos da biografia. *In*: AMADO, J. FERREIRA, M. de M. (coord.) **Usos e abusos da história oral**. 8. Ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006.

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.

MACHADO, R. N. da S. **Projeto de Pesquisa Professoras Afrodescendentes no Magistério Superior**: vozes epistêmicas. São Luís, MA, 2016.

MACHADO, R. N. da S. **Relatório de Pesquisa Professoras Afrodescendentes no Magistério Superior**: vozes epistêmicas, mimeo: UFMA/PIBIC, 2019.

MACHADO, R. N. S. ALVES, A. R. S. A. BOAKARI, F. M. Por uma pedagogia afrocentrada na escolarização de crianças brasileiras afrodescendentes. *In*: BARROS, A. E. A. [et al]. **Nas fronteiras do saber**: estudos interdisciplinares a partir do Médio Mearim Maranhense. São Leopoldo: Oikos, São Luís: EDUFMA, 2018.

MARCONI, M. de A. LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2007.

MEYER, D. E. PARAÍSO, M. A. (orgs.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. 2ª ed. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014.

MIGNOLO, W. Introdução: a gnose e o imaginário do sistema mundial colonial/moderno. *In*: MIGNOLO, W. **Histórias locais / Projetos globais**: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

REIS, M. C. G. **Mulheres, negras e professoras**: suas histórias de vida. Campos dos Goytacazes, RJ: Brasil Multicultural, 2017.

REIS, P. R. dos. As narrativas na formação de professores e na investigação em educação. **Nuances**: estudos sobre educação. Presidente Prudente, SP, ano XIV, v. 15, n. 16, p. 17-34, jan./dez. 2008.

RIBEIRO, D. **O que é lugar de fala?** Belo Horizonte (MG): Letramento: Justificando, 2017.

SANTOS, B. de S. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. SANTOS, B. de S.; MENESES, Maria Paula. **Epistemologia do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

SHARPE, J. A história vista de baixo. *In*: BURKE, Peter (org.). **A escrita da história**: novas perspectivas. Tradução de Magda Lopes. São Paulo: Editora Unesp, 2011.

SPIVAK, G. C. **Pode o subalterno falar?** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

<http://www.ipea.gov.br/retrato/indicadores.html>. Acesso em 05/06/2019.