

## **Professoras universitárias negras e outras educações:** um diálogo sobre pedagogia decolonial no curso de Letras da UFRRJ

Rafael dos Santos Lazaro<sup>1</sup>

Claudia Miranda<sup>2</sup>

### **RESUMO**

O debate produzido na América Latina e no Caribe dentro da chave da decolonialidade foi profícuo por oferecer novas bases conceituais onde se localizam os nossos interesses de pesquisa e de intercâmbio. Os itens elencados em nossa reflexão revelam interpretações mais ao Sul, e, no artigo aqui sugerido, nosso intuito é pensar com professoras universitárias negras sobre itinerâncias de resistência no acontecimento universitário. Em linhas mais gerais, partimos de um corpus epistemológico clandestinizado para analisar narrativas produzidas por profissionais da sala de aula atuantes no curso de Letras da UFRRJ e que, a nosso ver, assumem uma práxis educativa alinhada com o pensamento educacional crítico latino-americano. A partir das análises apresentadas nesta pesquisa, alcançamos e desenvolvemos os conceitos de Resistência Pedagógica Decolonial e Práticas Pedagógicas subversivas.

**Palavras-chave:** professoras universitárias negras; interculturalidade crítica; pedagogia decolonial.

---

<sup>1</sup> Doutor em Educação pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO). Professor adjunto do Departamento de Educação e Sociedade da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRRJ). Membro do grupo de pesquisa Formação de Professores, Pedagogias Decoloniais, Currículo e interculturalidade: agendas emergentes na escola e na universidade. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2593-5529>. E-mail: [rafaellazaro@ufrj.br](mailto:rafaellazaro@ufrj.br).

<sup>2</sup> Doutora em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Pós-doutorada em Psicossociologia de Comunidades - EICOS/UFRRJ. Professora Associada do Departamento de Didática da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO). Líder do grupo de pesquisa Formação de Professores, Pedagogias Decoloniais, Currículo e interculturalidade: agendas emergentes na escola e na universidade. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6105-6356>. E-mail: [mirandaunirio@gmail.com](mailto:mirandaunirio@gmail.com).

## **Black female university professors and other educations:** a dialogue about decolonial pedagogy in the UFRRJ Language and Literature program

### **ABSTRACT**

The debate generated in Latin America and the Caribbean within the framework of decoloniality has been fruitful for providing new conceptual foundations where our research and exchange interests are situated. The items listed in our reflection reveal interpretations further south, and in the article suggested here, our aim is to engage with black female university professors on the subject of resistance journeys within the university setting. In broader terms, we begin from a clandestine epistemological corpus to analyze narratives produced by classroom professionals active in the UFRRJ Language and Literature program which, in our view, align with Latin American critical educational thought. Through the analyses presented in this research, we reach and develop the concepts of Decolonial Pedagogical Resistance and Subversive Pedagogical Practices.

**Keywords:** black university professors; critical interculturality; decolonial pedagogy.

## **Profesoras universitarias negras y otras educaciones:** un diálogo sobre la pedagogía decolonial en el curso de Letras de la UFRRJ

### **RESUMEN**

El debate producido en América Latina y el Caribe en clave de la decolonialidad fue fructífero por ofrecer nuevas bases conceptuales donde se ubican nuestros intereses de investigación e intercambio. Los elementos enumerados en nuestra reflexión revelan interpretaciones más al Sur y, en el artículo aquí sugerido, nuestra intención es pensar con profesoras universitarias negras sobre itinerancias de resistencia en el acontecer universitario. En términos más generales, partimos de un corpus epistemológico clandestino

para analizar narrativas producidas por profesionales de aula que actúan en la carrera de Letras de la UFRRJ y que, a nuestro juicio, asumen una praxis educativa alineada con el pensamiento educativo crítico latinoamericano. A partir de los análisis presentados en esta investigación, llegamos, e desarrollamos, a los conceptos de Resistencia Pedagógica Decolonial y Prácticas Pedagógicas Subversivas.

**Palavras chave:** professoras universitarias negras; interculturalidad crítica; pedagogía decolonial.

## INTRODUÇÃO

Ao realizarmos uma breve circulação pelos corredores e salas de aula das universidades de maior prestígio do país, é possível observar como sua configuração mudou se tomamos como referência as duas primeiras décadas do século XXI. O que se vê na atualidade é a presença de grupos sociais historicamente ausentes dos espaços de produção de conhecimento. O percurso das ações afirmativas no Brasil está marcado por apostas coletivas realizadas por núcleos e associações antirracistas, que desenvolveram tecnologias de insurgência exemplares. Nilma Lino Gomes (2017) afirma que o Movimento Negro (MN) é educador quando relaciona as suas inserções políticas e educacionais e o modo de incidir na defesa de atalhos para a transformação da realidade social das populações negras. Petrônio Domingues (2007) também explicita a jornada e os desafios enfrentados pelo MN na afirmação de lugares e direitos negados. Ocorre que essa diversidade étnica e cultural dos novos participantes da estrutura universitária nem sempre encontra entrada nos currículos prescritos que orientam a formação docente. Em trabalho anterior, analisamos a ausência de referenciais afro-latinos no curso de Letras (Português-Espanhol), consolidando assim uma opção colonial, racista, masculina e exclusiva no currículo prescrito e praticado. Afirmamos que, como um traço das nossas insuficiências curriculares, “o silêncio cumpre um papel central envolvendo escolas, especialistas, autores, universidades e editoras, que perdem uma oportunidade de incidir na seleção dos

conhecimentos a serem legitimados como currículo” (LAZARO; MIRANDA, 2020, p. 778).

Ramón Grosfoguel (2016) refere-se à forma como a religião e o Deus cristão tornaram-se desejáveis depois que homens europeus conquistaram o mundo. Afirmar que esses mesmos sujeitos “abraçaram” qualidades divinas, dando-lhes privilégios epistemológicos sobre as demais formas de conhecimento do planeta. É baseado nessa percepção centrada e “idolátrica” que o pensamento acadêmico ocidentalizado se construiu, destacando determinados conhecimentos e autores, mas subalternizando relações epistemológicas outras e colocando o pensamento branco, heteronormativo, masculino e europeu como única manifestação de conhecimento a ser reconhecida nos círculos universitários. O autor relaciona esse epistemicídio ao genocídio dos povos negros e indígenas, ressaltando que nas Américas os africanos eram proibidos de pensar, rezar, praticar seus conhecimentos e suas cosmologias, um regime de racismo epistêmico que proibia a produção autônoma de conhecimento. Segundo Grosfoguel, essa inferiorização epistêmica foi o argumento crucial para proclamar uma inferioridade social e biológica, colocando tais povos abaixo da linha da humanidade (GROSFOGUEL, 2016, p. 40).

Entendemos que essa condição de verdade universal atua como pilar construtor do conhecimento acadêmico ocidental, tornando a universidade um espaço racista, sexista e hostil às diferenças. Assim:

As universidades ocidentalizadas, desde o início, internalizaram as estruturas racistas/sexistas criadas pelos quatro genocídios/epistemicídios do século XVI. Essas estruturas eurocêntricas de conhecimento se tornaram consensuais. Considera-se normal haver homens ocidentais de cinco países que produzem o cânone de todas as disciplinas daquela universidade. Não há escândalo nisso, é tudo um reflexo da naturalização das estruturas epistêmicas racistas/sexistas de conhecimento que imperam no mundo moderno colonial. (GROSFOGUEL, 2016, p. 43)

Para alcançarmos outros estágios, é indispensável que se validem itinerâncias mais ao Sul e conseqüentemente, epistemologias clandestinizadas ao longo da nossa história. Que possamos reconhecer e valorizar estudos oriundos do Sul global, que possamos conhecer e trabalhar com deslocamentos de status e realocar, das margens para o centro, o que ficou subalternizado por séculos. Vimos com Grosfoguel como as universidades ocidentalizadas internalizaram as estruturas racistas e sexistas oriundas dos genocídios/epistemicídios do século XVI. O autor completa que essas estruturas se tornaram consensuais, destacando que não há um escândalo com tal sistema, mas sim a sua naturalização. Grosfoguel (2016) faz uma análise que interconecta tipos de epistemicídios ocorridos, ao longo do século XVI:

- 1 – Contra os muçulmanos e judeus na conquista de Al-Andalus em nome da “pureza do sangue”;
- 2 – Contra os povos indígenas do continente americano primeiro e, depois, contra os aborígenes na Ásia;
- 3 – Contra africanos aprisionados em seu território e, posteriormente, escravizados no continente americano;
- 4 – Contra as mulheres que praticavam e transmitiam o conhecimento indo-europeu na Europa, que foram queimadas vivas sob a acusação de bruxaria.

O debate produzido na América Latina e no Caribe dentro da chave da decolonialidade foi profícuo por oferecer novas bases conceituais onde se localizam os nossos interesses de pesquisa e de intercâmbio. Os itens elencados linhas atrás revelam parte dessas importantes interpretações mais ao Sul. No artigo aqui sugerido, nosso intuito é pensar com professoras universitárias negras e suas itinerâncias de resistência no acontecimento universitário. Em linhas mais gerais, partimos de um corpus epistemológico clandestinado para analisar narrativas produzidas por **profissionais da sala de aula** atuantes no curso de Letras da UFRRJ.

Metodologicamente, nossa investigação se orienta por pesquisa qualitativa e se pauta na entrevista semiestruturada. Denominamos o processo mapeado como sendo de Resistência Pedagógica Decolonial, entendendo que esta leva a Práticas Pedagógicas Subversivas. Essa resistência de profissionais universitárias indica a existência de Práticas Pedagógicas Subversivas capazes de subverter o currículo prescrito, que apresentam um lugar outro para a docência e para o contrato estabelecido coletivamente. Expressam a diversidade étnico-racial e de constante disputa entre sujeitos e conhecimentos que compõem o cenário acadêmico.

## **NARRATIVAS SOBRE PEDAGOGIAS SUBVERSIVAS NA LETRAS DA UFRRJ**

Em pesquisa anterior, tratamos sobre as características eurocêntricas do currículo do curso aqui em questão. O discurso dos alunos egressos apontava para professoras que, mesmo tendo essas bases curriculares como orientação, deslocavam saberes outros de suas experiências e os inseriam em suas práticas pedagógicas. É justamente sobre a forma que tais professoras negras realizam esse movimento que trataremos a seguir. As docentes mencionadas trabalham no curso de Letras no campus da UFRRJ, na Baixada Fluminense do estado do Rio de Janeiro. Em um departamento com 22 profissionais, apenas duas são negras. As professoras relatam o percurso formativo marcado pela ausência de um mosaico específico que favorecesse o debate étnico-racial, e também a falta de referenciais pertinentes para compor o quadro teórico dos cursos. A professora Fátima,<sup>3</sup> que atua na área de literatura, menciona que o contato com essas questões se inicia com sua participação em grupos ligados ao movimento negro. Já a professora Alessandra manifesta que sua identidade étnico-racial, que se reflete atualmente em sua prática nas aulas de língua espanhola, muda, efetivamente, ao ingressar na vida docente, na UFRRJ.

---

<sup>3</sup> Os nomes das coparticipantes foram modificados para preservação da identidade dos envolvidos na pesquisa.

Para iniciar o diálogo com as docentes, questionamos se as professoras reconheciam alguma orientação curricular da universidade para tratar sobre as questões raciais. Sobre isso a professora Alessandra responde:

Não. O que a gente encontra, porque a gente está sempre pensando. Eu gosto muito de procurar entender esses pareceres do CNE. O que me dá uma orientação é isso. Eu entendo a validade da (Lei) 10.639, eu tô trabalhando com cursos de licenciatura, então isso tem que estar ali. É relevante, pra mim, trabalhar com a (Lei) 11.645? É importantíssimo, porque eu tô trabalhando e trabalho também com a questão indígena, né? Existe em alguns pareceres essa questão da diversidade: “trabalhar a diversidade cultural e tal...”. Então dentro dessa questão da diversidade cultural, não necessariamente de uma maneira direta, a questão racial está, e pra mim não tem como trabalhar a diversidade sem trabalhar a diáspora. Então, assim, entendendo diversidade por esse prisma, entendendo os pareceres, as orientações do CNE e essas duas leis, eu consigo o meu currículo, eu costuro a minha práxis com eles. (Professora Alessandra)

No trecho transparece que a inserção desses temas nas disciplinas parte de uma iniciativa da professora por seus conhecimentos a respeito dos aportes legais e documentais sobre a abordagem das questões raciais em sala de aula, além da escolha pessoal em valorar a diversidade em seu trabalho. A coparticipante destaca ainda que, por se tratar de um curso de licenciatura, esses temas precisam estar presentes. Entendemos que, diante do que é instituído, tal abordagem não deveria partir de uma decisão particular do profissional de educação, mas sim estar contida nas orientações curriculares das instituições para que o trabalho com a diversidade ocorresse de forma efetiva, e não rara e individualizada, como pudemos perceber. Dessa forma, a ausência de tais abordagens nos currículos prescritos dá origem a um ciclo no qual os alunos universitários dos cursos de licenciatura, se não tiverem contato com

essas práticas inclusivas culturalmente e oriundas de movimentações pessoais como as das professoras entrevistadas, podem concluir a formação na graduação sem suporte para trabalhar a diversidade em suas classes como professores posteriormente. Sobre as instituições formadoras de professores, a professora Zulma Palermo nos indica que

*Por su parte, las instituciones destinadas a la formación de formadores insisten en reproducir esta estructura por lo que “el efecto dominó” hacia los otros niveles del sistema educativo resulta inevitable las consecuencias que quedan a la vista: persistencia a la colonialidad del conocer, del ver, del hacer. Nos encontramos así, en el espacio por antonomasia de la formación institucionalizada de las subjetividades”.*  
(PALERMO, 2014, p. 65)

Compreendemos a grande importância das abordagens e inserções das professoras sobre as questões que tangem uma educação intercultural e multiétnica, mas chamamos a responsabilidade para que as instituições de ensino superior, em especial as que ofertam o curso de Letras, insiram de maneira direta e pragmática as questões da diáspora negra no ementário de seus projetos pedagógicos curriculares.

Grosfoguel (2016) nos direciona a pensar sobre o privilégio epistêmico. Segundo o autor, esse privilégio pertence aos homens ocidentais sobre outros conhecimentos produzidos por outros corpos políticos e geopolíticos, o que gera injustiça cognitiva e representa um mecanismo que privilegia projetos imperiais, coloniais e patriarcais no mundo. O pesquisador ainda disserta sobre como esse privilégio epistêmico dota os homens ocidentais daquilo que é verdade e melhor para os demais, adicionando que

Essa legitimidade e esse monopólio do conhecimento dos homens ocidentais têm gerado estruturas e instituições que produzem o racismo/sexismo epistêmico, desqualificando os outros conhecimentos e outras vozes críticas frente aos projetos imperiais/coloniais/patriarcais que

regem o sistema-mundo. (GROSFOGUEL, 2016, p. 25)

Ressaltando a questão do apagamento da diáspora negra nas propostas curriculares, propomos a continuidade do diálogo com o autor quando este trata especificamente da relação entre o epistemicídio e genocídio negro:

(...) conforme os casos anteriores delineados, o epistemicídio foi inerente ao genocídio. Nas Américas os africanos eram proibidos de pensar, rezar ou de praticar suas cosmologias, conhecimentos e visão de mundo. Estavam submetidos a um regime de racismo epistêmico que proibia a produção autônoma de conhecimento. A inferioridade epistêmica foi um argumento crucial, utilizado para proclamar uma inferioridade social biológica, abaixo da linha da humanidade. A ideia racista preponderante no século XVI era a de “falta de inteligência” dos negros, expressa no século XX como “os negros apresentam o mais baixo coeficiente de inteligência”. (GROSFOGUEL, 2016, p. 40)

A ausência de referenciais teóricos negros e negras, além do apagamento de termos que direcionem uma abordagem etnocêntrica nas ementas, objetivos e bibliografias das disciplinas analisadas, demonstram as consequências decorrentes do racismo epistêmico praticado e potencializado a partir das invasões promovidas pelos colonizadores e pelo tráfico de pessoas escravizadas que serviram de mão de obra para a construção das riquezas e a estrutura de poder das colônias. Mesmo com as já mensuradas atuações e conquistas das organizações impulsionadas pelo movimento negro em nosso país, a intelectualidade negra continua sendo demovida a lugares periféricos.

Ainda como desdobramento da questão, as professoras expuseram a forma e as motivações para a inserção de temas oriundos dos conhecimentos dos povos subalternizados. Sobre a importância da inserção desses assuntos dentro da universidade, a professora Fátima declara que “(...) esse nosso trabalho hoje não é

uma reparação pecuniária, financeira, mas é uma reparação... como é que se diz? Epistemológica porque a gente hoje traz para essas pessoas conteúdo”.

Assim, a entrevistada se mostra ciente de que esse movimento de compartilhar com os alunos outras concepções de conhecimento representa reparar a história de negação epistemológica que se perpetuou na trajetória colonial da academia. Propiciar a esses jovens negros universitários um espelho no qual eles se enxerguem de forma verdadeira, não deturpada e camuflada pelo ideal colonial, certamente oportuniza a imersão de novas e comprometidas posturas como cidadãos negros, pois:

O deslocamento ou, se quisermos, a insurgência dos afrodescendentes é no sentido de alcançar novas formas de representação pela sua própria narrativa. Por conta disso, tornam-se um marco, no Brasil, as orientações e as ações para uma educação na perspectiva afrocentrada elaboradas nos espaços de negociação – terceiro lugar – garantidos nas lutas dos movimentos sociais que compõem o Movimento Negro Nacional. (MIRANDA; PASSOS, 2011, p. 8)

Em sua entrevista, a professora Alessandra também levanta a importância da valorização da identidade do aluno e sua relação com a etnicidade, além de trabalhar as ideias de conhecimento desde dentro e a importância da ancestralidade:

Então é importante pra eles em termos didáticos, em termos de reflexão crítica sobre a prática deles e, dentro desse viés didático e de reflexão crítica, acaba que existe aí essa brecha ativista, né? Uma outra motivação é também de caráter identitário, porque a Sheila Walker tem um texto dentro desse livro “Conhecimento desde dentro” muito interessante e ela coloca uma frase assim: “sem nos conhecer, não nos reconheceremos”. Então é importante que eles se reconheçam como latino-americanos e como fruto de diáspora, e isso vai pra minha prática também e eu posso fazer todo esse passeio usando a língua espanhola e fazendo com

que eles usem a língua espanhola e fazendo com que eles aprendam, né? E fazendo com que eles entendam que eles estão aprendendo e ensinando uma língua colonial, mas eles podem muito bem não ter uma práxis colonial. Eles podem abrir essa discussão, eles têm... a gente está dando possibilidade pra que eles valorizem saberes ancestrais, pra que eles vejam a questão da representatividade, pra que eles reflitam sobre a questão de gênero, pra que eles reflitam sobre a questão de trabalho, pra que eles reflitam sobre a questão racial, de forma a não desenvolver uma práxis eurocentrada. (Professora Alessandra)

Destaca-se no discurso da coparticipante a forma como se preocupa em, mesmo lecionando uma língua que foi imposta pelo colonizador, ressaltar para o aluno, futuro professor de espanhol, a possibilidade da realização de um trabalho pedagógico em que essa mesma língua possa levar a uma práxis decolonial. Palermo (2014) retrata que, da mesma forma que entendemos que a colonização do conhecimento e das subjetividades se dá através da língua imposta pelo colonizador, devemos nos questionar como essa língua, com suas múltiplas variedades, pode nos auxiliar a dar forma aos saberes originários. Entendemos que o peso da colonialidade se sobressai quando estudamos uma língua que nos foi imposta pelo colonizador e tensionamos como as variedades ibéricas da língua, no caso do espanhol, são reverenciadas como mais corretas e acatadas como variante padrão ou *standard*. Atitudes como as relatadas pela professora Alessandra mostram que existe espaço para mudanças e metodologias que agreguem questões relevantes direcionadas ao Sul para a formação do aluno negro e a composição, também a partir da sala de aula, de uma sociedade que possa externar atitudes antirracistas.

A professora Alessandra relata também de que forma compreende e insere esses saberes no currículo, como no seguinte trecho:

Então, o que que eu faço? Para trabalhar a questão da argumentação, eu trago a reflexão crítica. Trazendo a reflexão crítica, eu trago a questão

decolonial. E trabalho em Língua Espanhola V essa diversidade linguístico-cultural do espanhol pensando na diáspora e pensando na questão indígena. Então eu trabalho com decolonialidade aí também. (Professora Alessandra)

O trecho demonstra como a professora, dentro da proposta da ementa da disciplina, insere questões que passam pela decolonialidade e por uma abordagem que inclua as questões negras e indígenas dentro do conteúdo estabelecido. A professora Fátima também nos apresenta algumas maneiras como consegue oportunizar as brechas curriculares para tratar de assuntos que são relevantes à sua luta intelectual como mulher negra, como verificamos nos trechos a seguir:

Eu acho assim: a minha perspectiva sempre quando eu abordo o tema é identificar que paralelo ao período que aquele conteúdo tava acontecendo oficial uma outra coisa também tava acontecendo e foi feito uma opção, foi feita uma escolha de esquecimento, de apagamento. Então, optou-se por um tema, por um autor, por um conteúdo. Então, na verdade, muito mais do que só negligenciar o outro, eu informo que também isso estava acontecendo em paralelo assim, assim, assado. (Professora Fátima)

Em Literatura Brasileira II, que é o século XIX, a professora que por concurso me falou assim em desespero: “Eu não suporto trabalhar com o século XIX. Você não quer trocar comigo?” Porque eu tava com uma matéria de “Teoria da Literatura”, que não é minha praia. Aí eu falei: “Pô, tudo que eu quero é o século XIX, que é o período da escravidão.” E aí eu parti de um currículo que tinha como centralidade de desconstrução a questão do indígena, né? O grande debate dessa literatura era o indígena e uma pincelada no processo de escravização, e reverti todo esse currículo, problematizando o indígena, mas discutindo toda a questão de um projeto de nação no Brasil que foi construído no século XIX, onde os negros mudaram da condição de escravizados para personas non gratas quando

entra o século XX. E aí vou discutir eugenia, vou discutir cânone literário, rasura do cânone, vozes que foram abafadas durante esse período do século XIX, que Machado de Assis era preto, que Lima Barreto não é só o bêbado, maluco que gostam de colocar ele. (Professora Fátima)

O relato da professora se junta aos anteriores e mostra como as entrevistadas criam uma resistência insurgente dentro dos cursos e currículos pelos quais transitam. Moreira, Evangelista e outros (2019) explicitam que

Pensar o currículo como um texto ou uma prática discursiva conflitiva confere um avanço no que diz respeito à crítica tanto ao modelo de currículo prescrito e técnico-instrumental quanto uma concepção que prevê a verticalização das práticas de poder dos segmentos sociais dominantes sobre os dominados, reservando a esses últimos uma certa passividade. (MOREIRA *et al.*, 2019, p. 118)

As práticas aqui relacionadas representam uma resistência que se reflete nas ações dos segmentos sub-representados no currículo e nas práticas pedagógicas. Esses segmentos se expõem a conflitos como possibilidade de construção de suas respostas e demandas nessa arena de disputa (Ibid.). É a partir desse lugar de (re)pensar as práticas pedagógicas que identificamos no relato das professoras um ponto de extrema relevância para nossa pesquisa.

Primeiramente, concordamos com a professora Zulma Palermo (2014) quando nos aponta que a prática que tenta perseguir metas decoloniais não se realiza somente em comunidades indígenas ou afrodescendentes, mas em **sala de aula**,<sup>4</sup> com grupos de estudantes de diversos níveis de escolaridade e caracterizados pela heterogeneidade de suas procedências e competências. É notável como as entrevistadas relatam a diversidade étnico-racial nas salas de aula na universidade colocando-a como um ponto que torna ainda mais urgente trazer para as disciplinas discursos que representem esses sujeitos que hoje compõem o corpo discente das instituições

---

<sup>4</sup> Grifo da autora.

de ensino superior, o que mostra também que essa representatividade incorpora um sentido de união e resistência à estrutura racista acadêmica, como poderemos verificar nas questões posteriores. Além disso, a professora Zulma insere a importância de o educador tomar posição para assim participar de um projeto de formação emancipadora. Para isso, destaca-se a necessidade de tomada de consciência sobre si próprio para que eliminem os medos e as amarras que detém para aquilo que realmente são. Dessa maneira:

*Es importante que levantemos nuestra voz, que saltemos el abismo del silencio, que podamos decirnos y así empezar a romper con la tradición académica cerrada a otras voces que no sean las del saber dominante. Es precisamente en el territorio de las humanidades y las ciencias sociales, concebidas transdisciplinariamente donde el diálogo en simetría debería ser la forma de romper el silencio, aunque muchas veces ese silencio tiene voz propia.*  
(PALERMO, 2014, p. 112)

Identificamos, mais uma vez, como o diálogo com as professoras nos aproxima do que é proposto pela pesquisadora supracitada. Percebemos que cada uma, à sua maneira, precisou revisitar suas identidades para que se criasse, primeiramente, uma consciência individual, e para que depois essa consciência pudesse trazer diferenças nas abordagens metodológicas e epistemológicas que foram levadas às suas aulas. Esse trajeto permitiu que elas rompessem silêncios e despertassem atitudes de resistência e consciência também entre os alunos.

Ainda pensando com as autoras que nos ajudam a arrimar a estrutura desse artigo, Walsh (2017) trata sobre as pedagogias que integram questionamentos e análises críticas, a consciência em oposição, a ação social política transformadora que interfere em outras maneiras nos campos do poder, da vida, do saber, do ser e animam atitudes insurgentes. A essa força, agência e iniciativa étnica-moral que faz transtornar, questionar, sacudir, rearmar e construir, que a autora remete a pedagogia decolonial (WALSH, 2012), entendendo que essas são:

*Pedagogías que trazan caminos para críticamente leer el mundo e intervenir en la reinención de la sociedad, como apuntó Freire, pero pedagogías que a la vez avivan el desorden absoluto de la descolonización aportando una nueva humanidad, como señaló Frantz Fanon. Las pedagogías pensadas así no son externas a las realidades, subjetividades e historias vividas de los pueblos y de la gente, sino parte integral de sus combates y perseverancias o persistencias, de sus luchas de concientización, afirmación y desalienación, y de sus bregas — ante la negación de su humanidad — de ser y hacerse humano. (WALSH, 2017, p. 24)*

As experiências ressaltadas pelos discursos dos coparticipantes desta pesquisa nos fazem identificar como, mesmo com o direcionamento curricular exclusivo e eurocêntrico do currículo prescrito para suas disciplinas no curso de Letras, as professoras conseguem tensionar o lugar de pertencimento dos alunos, da universidade e do conhecimento, propondo formas outras de pensar os conteúdos, identificando as *grietas* resultantes das falhas desse sistema-mundo-educação colonial e, a partir delas, semeando outras formas de conhecer, viver, estar e ser dentro da sala de aula da universidade.

Motivados pelas práticas dessas professoras, chegamos ao que denominaremos como **Resistência Pedagógica Decolonial**, uma resistência que se constrói diante do direcionamento curricular eurocentrado, uma resistência que se relaciona com as experiências que (re)constróem identidades e que fazem com que professoras e professores se coloquem como sujeitos ativos que foram transformados e se dispõem a transformar suas relações com o conhecimento e com suas maneiras de ser-pensar-ensinar-agir dentro de suas salas de aula, fazendo delas espaços de insurgências e transformações sociais, colaborando para uma formação crítica, decolonial e etnocêntrica.

Para a prática dessa resistência, entendemos que os professores engendram **pedagogias subversivas** comprometidas a ressaltar sujeitos e saberes outros que são ignorados pelo sistema-mundo-capitalista-moderno, pedagogias que relativizam a posição

absoluta prestada aos conhecimentos e autores do Norte, se propondo a protagonizar histórias, epistemologias e metodologias dos subalternizados, dos homens e mulheres descendentes dos povos colonizados que foram e são resistências em suas comunidades e que, através da inserção de corpos pertencentes a essa população na universidade, têm a oportunidade de disputa e implementação de suas perspectivas na academia.

Na mesma questão, tratamos também sobre os referenciais teóricos usados por essas professoras em suas pedagogias subversivas aqui já destacadas.

A professora Alessandra disserta sobre os caminhos que tenta traçar em relação aos referenciais teóricos, citando, por exemplo, que está instituído no programa que ela precisa trabalhar o conteúdo gênero discursivo, e levanta o seguinte questionamento:

Como fazer isso sem... preciso citar Bakhtin, né? Preciso citar Maingueneau, preciso citar Charaudeau, e aí? E aí que eu tenho que buscar maneiras, outras pessoas, outros teóricos que possam discutir essa questão. Se eu não consigo trazer isso em algum momento em termos de textos teóricos, que eu traga na representação oral, em produções escritas, e aí eu vou fazendo e vou pesquisando outros textos (...) todo semestre eu vou procurar coisa nova. Esse currículo pra mim é um currículo que não se fecha. Meu currículo está sempre em processo, porque a minha bibliografia complementar é a bibliografia que eu queria efetivamente pro curso. (Professora Alessandra)

A professora Fátima destaca que a inserção de referenciais negros representa um desafio, mesmo crendo que na literatura essa penetração já teve início, mas com menor aplicação por pessoas não negras. Sobre sua experiência, a entrevistada relata que

Todo dia a gente reinventa bibliografias, sei lá. Vou dar um exemplo: no século XIX, as pessoas identificavam sempre Castro Alves como um grande poeta dos escravos, né? E sua obra "Navio Negreiro", né? Que todo mundo fala pra caramba.

Eu gosto de dar aula com o Rappa: “Todo camburão tem um pouco de Navio Negroiro”, com a aquela música do Rappa “Navio Negroiro”, né? Então eu tenho o navio de Castro Alves, a gente vai problematizar, mas tem vários outros autores contemporâneos que vão trabalhar com que Navio Negroiro é hoje que a gente tem na contemporaneidade. (Professora Fátima)

Percebemos que as coparticipantes destacam a dificuldade de inserção de referenciais teóricos e literários que estão à margem do padrão epistemológico colonial instituído, produzindo dentro das lacunas do sistema universitário e propondo novos autores e perspectivas sobre temas que aparecem nos currículos prescritos a seus cursos.

Miranda e Passos (2011) acreditam que mudanças epistemológicas pragmáticas surgem a partir de uma mudança no *éthos* da educação formal e informal, gerando negociações que garantam a circulação de pensamentos afrocentrados e críticas à estrutura ideológica da branquitude. Para as pesquisadoras, “Pensar educação afrocentrada, ou etnoeducação, seria pensar novos lugares epistêmicos para enfrentarmos a normatividade conduzida pelo pensamento eurocêntrico que dá suporte a uma episteme educacional” (MIRANDA; PASSOS, 2011, p. 4). A partir disso, as autoras propõem “a construção de currículos mais negociáveis em termos de espaços fixados para o Eu e o Outro colonial” (ibid.).

Entendemos que as professoras buscam essa diversificação de temas e autores, permitindo novas formas de construir conhecimento dentro da universidade. Porém, como reconhecemos nas entrevistas, as coparticipantes sentem dificuldade na formação desse constructo teórico que se propõe a afastar-se do que é estabelecido e reconhecido na academia como saberes autênticos. Entendemos que nossa formação, desde o ensino básico até os cursos de pós-graduação, de uma forma geral segue direcionamentos de uma pedagogia estruturada com base colonial e que romper com essa perspectiva é um exercício diário e ainda em construção.

Outro questionamento levantado se relacionava à resistência na aplicação de abordagens etnocêntricas por parte dos professores

e dos alunos. Objeções similares são encontradas nas narrativas das docentes.

É, dos colegas de trabalho existe sim uma resistência, né? Nesse congresso grande que a gente fez<sup>5</sup> (...) internacional eu não contei com a presença de nenhum professor de espanhol do meu departamento. Então resistência a gente tem, porque, assim, a questão racial é temática da Alessandra e a temática da Fátima. Pronto, então essa é a temática delas. Se o aluno tem algum problema, algum tipo (...) algum tipo de necessidade especial, eles já perguntam logo se a gente não quer dar conta do problema, ajudar a resolver. Então, assim, a resistência salta aos olhos. (Professora Alessandra)

Os colegas de trabalho... eu vou te falar coisas, assim, muito interessantes que acontecem. Semestre passado, por exemplo, meu curso de Africanas não estava nem registrado no SIGAA, tá? Tinha registro do SIGAA, da disciplina pra inscrição e não tinha mais nada, então eu não tinha sala de aula. Toda aula eu tinha que ver com os alunos quem chegava primeiro e se fincava, assim. "Agora a gente vai ficar aqui tendo a aula", então você tinha isso. Os colegas, eu tenho um professor diretamente que insiste nas reuniões em falar que o curso de Letras não é um curso de Sociologia. Ele fala frequentemente sobre isso. Eu vejo por parte de uma colega de literatura, que eu gosto muito, que trabalha a questão racial, mas só com teóricos brancos. Ela já falou mais de uma vez que hoje em dia a grande questão nos cursos de Letras é que eles estão com um reducionismo, porque agora é sociologia da literatura que as pessoas estão fazendo. (Professora Fátima)

Os relatos aqui apresentados demonstram a forte presença do racismo dentro dos espaços da universidade. Seja pelo evento ignorado pelos colegas, ou por um "erro" do sistema que, durante

---

<sup>5</sup> O nome do congresso foi ocultado para manter a identidade de nossa coparticipante.

um semestre inteiro, não disponibiliza sala para a única disciplina diretamente associada à diáspora africana do fluxograma do curso de Letras/Espanhol, a postura de enfrentamento das professoras permitiu que elas identificassem o racismo nos episódios relatados. Miranda e Passos (2011, p. 8) tratam sobre as esferas que eram “rudimentarmente sedimentadas em seus lugares hierarquicamente fixos” e de como esses novos sujeitos insurgentes, oriundos das lutas dos movimentos sociais, dividem tais espaços levantando outros debates e possibilitando outras racionalidades. Juntamente com o que já discutimos neste trabalho sobre racismo epistêmico (GROSGUÉL, 2016) e os padrões eurocentrados estabelecidos pela universidade (PALERMO, 2014), compreendemos a resistência dessas professoras e salientamos a importância da identificação do racismo dentro das estruturas acadêmicas para que se possam criar estratégias de enfrentamento metodológico e epistêmico.

Quando questionadas sobre a resistência por parte dos alunos em relação à abordagem e à inserção de temas étnico-raciais em suas disciplinas, as professoras trazem o seguinte posicionamento:

Com os alunos, cada vez menos. Eu sinto que há uns quatro anos eu ainda encontrava um pouquinho de resistência de alunos que eu começava a falar, ele: “Poxa, professora, mas esse assunto de novo? Poxa, de novo.” Hoje eu já não encontro, porque os alunos estão envolvidos em projetos, os alunos estão envolvidos com essa temática, com o trabalho. Com outros professores<sup>6</sup> (...) então são seis. Já faz toda diferença, né? Então, cada vez menos resistência e eu fico muito feliz com isso. Muito mesmo. (Professora Alessandra)

Sim, assim, eu tenho mais receptividade, mas eu tenho resistência e aí tem uma parcela de alunos negros e alunos evangélicos, entendeu? Esses negros muito vinculados às questões religiosas da igreja, porque a minha figura pra eles é quase um

---

<sup>6</sup> Os nomes dos docentes citados pela coparticipante foram omitidos para preservação da identidade dos envolvidos na pesquisa.

anticristo. Tem sexta-feira que eu vou de branco, mesmo não sendo do candomblé, mas eu não gosto de usar outra coisa na sexta-feira. Aí já são os meus signos que me formam. Eu tenho colar de búzios, o meu cabelo, tema que eu uso. Então determinados temas eu começo a conversar, eles saem para beber água e voltam na hora que a aula tá acabando, entendeu? (Professora Fátima)

As duas professoras trazem relatos nos quais admitem mais aceitação do que rejeição dos alunos nas abordagens. A professora Alessandra credita o alargamento dessa aceitação ao fato de outros professores também abordarem assuntos que conciliem questões de diversidade, mesmo que alguns não trabalhem diretamente sobre questões raciais. Já a professora Fátima, apesar de relatar que tem mais “receptividade”, explica que questões religiosas causam estranhamento e até rejeição a alguns temas e abordagens em sala de aula. Mais uma vez, percebemos como a representatividade – não só sobre temas e autores, mas também de professores negros ocupando o espaço acadêmico – traz outras percepções aos alunos que os levam a (re)conhecer sua própria identidade étnica e que os fortalecem não só individualmente, mas também coletivamente no enfrentamento ao racismo.

É o que percebemos na última questão levada às nossas entrevistadas, que indagava se tinham presenciado algum tipo de racismo nas salas de aula da universidade.

Eu acho que eles são de alguma maneira... como é que eu vou dizer? Eu não acredito em racismo velado, né? Racismo é racismo, mas quando a gente observa às vezes a constituição de alguns grupos, o porquê daqueles arranjos dos grupos dos alunos, e eu tenho que insistir de uns quatro anos pra cá e isso é cada vez, acontece cada vez menos, mas hoje em dia a Rural discute muito isso. Então é complicado se houver algum conflito desse tipo na sala de aula, muitos alunos estão preparados pra dar respostas e boas respostas pra essa situação. Então a importância desse trabalho na graduação é total, né? E principalmente pra que as pessoas que não

sejam vistas como negras entendam o seu local de privilégio, e quando existe esse debate em sala de aula muitos já começam a falar assim: “entendo o meu lugar de privilegiado, só tô contando uma situação que aconteceu comigo, com um amigo meu...”. Ele já tem essa noção. (...) Isso é muito importante, mas eu vejo que a gente conseguiu criar, a gente conseguiu fomentar isso bem no grupo. Então de alguma forma esses conflitos, pode ser que eles não sejam muito aparentes, né? Porque eu acho que eles existem, mas eu acho que existem de uma maneira muito menor do que há um tempo atrás. (Professora Alessandra)

Por causa da minha figura que intimida. Ele pode falar do lado de fora, mas a minha figura intimida, porque eu já me posiciono logo de que lugar eu tô falando, do que eu quero fazer e tal, entendeu? (...) Não acontece na minha frente, pode ser que saindo da sala de aula isso aconteça, entendeu? “Ah, mas o negro também não quer nada, não sei o quê, também isso é exagero, é o tal do mimimi.” Mas eu acho que a minha posição, eu não crio espaço pra que esse debate aconteça. (Professora Fátima)

Mas eu acho que a minha geração, talvez, marque um volume de professoras e professores negros. E aí a minha geração, que aí conseqüentemente em termos de presença na universidade, como a sua também, a gente hoje pode observar o volume nos alunos. Na nossa época a gente ia na unidade. Esses caras hoje têm bando pra fazer as coisas. E aí no bando você está mais fortalecido pro enfrentamento, pra arrogância, porque tem a arrogância, entendeu? (Professora Fátima)

Os relatos das professoras nos levam a refletir sobre alguns pontos relevantes à nossa discussão. O primeiro diz respeito à asserção das três entrevistadas de não presenciarem atitudes racistas em sala de aula. Primeiro, contrastamos essa afirmação com o que foi pronunciado pelos professores do ensino básico que participaram desta pesquisa. Na ocasião, os dois docentes afirmaram terem passado por situações que envolviam preconceito racial em suas salas

de aula e que isso aparecia de forma frequente. No caso das professoras do nível superior, chama-nos atenção não somente a negativa sobre presenciar diretamente o racismo, mas também o fato de reconhecerem que, apesar de não presenciarem, atitudes preconceituosas podem ocorrer na convivência entre os alunos fora do momento de sala de aula. Outra colocação importante se refere aos argumentos usados pelas professoras para justificar a ausência desse racismo nas classes, pois as três professoras enxergam, de alguma forma, a presença mais significativa de alunos negros na universidade como um fator que desestimula atitudes racistas.

Gomes (2017) recorda que o discurso do movimento negro na década de 1980 tinha um perfil mais universalista em relação à educação, mas, com a percepção de que essa abordagem não atendia a grande população negra, o discurso e as reivindicações começaram a mudar. A autora relata que, naquele momento, as políticas de ação afirmativa – com elas as cotas raciais – passaram a ser uma demanda real e esse movimento contínuo deu origem a conquistas importantes, como a Lei Federal 12.288, de 2010 (que instituiu sobre a igualdade racial), o princípio constitucional de ação afirmativa (aprovado pelo Supremo em abril de 2012) e a aprovação, em agosto do mesmo ano, da Lei 12.711, que dispõe sobre as cotas raciais no ingresso para as universidades e institutos federais de ensino.

O avanço de tais políticas permitiu que, ao longo dos anos, o número de alunos negros e pardos crescesse nos bancos das universidades, e, como as professoras relataram, essa presença é um dos fatores que colaboram para que atitudes declaradamente racistas não tenham sido presenciadas por elas. Soma-se a isso a presença de maior número de professores negros, estruturando um cenário no qual os alunos podem desenvolver um pertencimento racial e circular num ambiente que permite a (re)construção de sua identidade negra, entendida como uma construção histórica, plural, social e cultural e que “Implica a construção do olhar de um grupo étnico/racial ou de sujeitos que pertencem a um mesmo grupo étnico/racial, sobre si mesmos, a partir da relação com o outro” (GOMES, 2005, p. 43).

Concordamos com a autora que a identidade não é algo inato, que depende da forma de ser no mundo e está ligada às redes de relação de referências culturais dos grupos sociais. Esses novos

corpos negros que circulam e ocupam os espaços nas universidades culminam numa força que resiste à estrutura eurocêntrica e racista acadêmica, trazendo histórias outras antes negadas nesses lugares. E, coletivamente, alunos e professores negros, aliados a colegas não negros dispostos a discutir lugares de privilégios e formas de pensar outras, possibilitam a existência de atitudes e fazeres insurgentes e de resistência, como avistamos nas entrevistas dos professores coparticipantes desta pesquisa.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Uma análise crítica da situação dos negros nas universidades indispensavelmente nos direciona a significar os processos sociais, históricos e científicos que influenciaram o posicionamento do negro na sociedade brasileira e, como consequência, a disparidade de condições entre homens e mulheres negros e pessoas brancas em nosso país. O que nos encaminha à educação é a forma como o racismo penetra nas estruturas educacionais e novamente posiciona o negro em lugares de exclusão. Tratando da lei 10.639/03, entendemos que, mesmo assumindo alguma ascensão acerca das discussões, o próprio racismo impediu a abrangência da aplicação da lei supracitada e que os embates e diálogos que ganham fôlego com as conquistas do movimento negro precisam ser ainda mais equalizados no momento em que buscamos nos recuperar do retrocesso e oposição a várias formas de atuações democráticas, inclusive no que tange à questão da igualdade racial.

Em diálogo com as professoras universitárias negras que trabalham as relações étnico-raciais, foi possível investigar como elas inserem nos cursos que estão sob sua responsabilidade outros aportes que historicamente foram marginalizados. Ratificamos que a crítica decolonial latino-americana é a base para a interpretação aqui trazida. Seu quadro conceitual indica outros lugares de memória, outras filosofias e cosmopercepções que passam a ser uma exigência para o campo da EREER. Com essa retomada epistemológica, podemos reinventar os caminhos por onde construímos conhecimentos significativos para a comunidade universitária. Foram elencados alguns aspectos dissonantes advindos das narrativas docentes que

privilegiamos para a pesquisa desenvolvida. A nosso ver, é urgente pensar com professoras universitárias negras sobre itinerâncias de resistência no acontecimento universitário. Em linhas mais gerais, partimos de um corpus epistemológico soterrado para analisar narrativas produzidas por profissionais da sala de aula atuantes no curso de Letras da UFRRJ e que assumem uma práxis educativa em chave decolonial. A partir das análises apresentadas nesta pesquisa, alcançamos e desenvolvemos os conceitos de Resistência Pedagógica Decolonial e Práticas Pedagógicas Subversivas.

O primeiro conceito se relaciona com a resistência de alguns professores frente aos currículos eurocentrados que estão em consonância com a estrutura colonial-moderna-excludente de poder e que, circula na academia como única concepção de conhecimento. Considera-se que essas resistências partem da problematização acerca da identidade docente negra, e tal processo pode fazer emergir discussões e relativizações sobre as formas de realizarmos transposição e mediação didática, no cotidiano do curso de Letras da UFRRJ. Práticas pedagógicas subversivas são possíveis quando localizamos insuficiências teórico-metodológicas capazes de ofuscar propostas descolonizadoras de currículo. Isso porque subverter o currículo prescrito depende da inclinação que fazemos coletivamente, a partir da crítica ao instituído. Ao assumirmos lugares outros de produção de saberes e conhecimentos, no âmbito da formação docente e do campo do currículo, pretendemos impulsionar outras movimentações mais ao Sul.

## Referências

CUNHA, Maria Isabel da. Aportes teóricos e reflexões da prática: a emergente reconfiguração dos currículos universitários. *In*: MASETTO, Marcos Tarciso. **Docência na Universidade**. São Paulo: Papyrus, 1998.

DOMINGUES, Petrônio. Movimento negro brasileiro: alguns apontamentos históricos. **Tempo**, Niterói, v. 12, n. 23, p. 100-122, 2007. Disponível em:

<http://www.scielo.br/pdf/tem/v12n23/v12n23a07>. Acesso em: 10 maio 2023.

GOMES, Nilma Lino (Org). **Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei 10.639/2003**. Brasília: MEC, UNESCO, 2012. 422p.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis: Vozes, 2017. 154p.

LAZARO, Rafael dos Santos; MIRANDA, Claudia. Currículo de letras (português-espanhol): entre o reconhecimento e a negação da Afro-latinidade. **Revista Espaço do Currículo**, v. 13, p. 768-780, 2020.

Disponível em:

<https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/54398>. Acesso em: 10 maio 2023.

GROSGOUEL, Ramón. A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI. **Sociedade e Estado**, v. 31, n. 1, p. 25-49, 2016.

MIRANDA, Claudia; PASSOS, Ana Helena. Lugares epistêmicos outros para os novos estudos das relações raciais. In: **XV Congresso Brasileiro de Sociologia: Mudanças, Permanências e desafios sociológicos**. Curitiba, 2011.

MIRANDA, Claudia; PIMENTEL, Fernando Guimarães. Currículo de História na UERJ e na UFRJ: todos os caminhos levam a Europa?. **Currículo sem Fronteiras**, v. 15, p. 456-478, 2015.

MOREIRA, Núbia Regina; EVANGELISTA, Nadila Jardim; SANTOS, João Paulo Lopes dos. A Experiência Feminina Negra e suas Interrogações à Política e Prática Curriculares. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 15, n. 32, p. 115-131, abr./jun. 2019.

PALERMO, Zulma. **Para una Pedagogía Decolonial**. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Del Signo, 2014.

WALSH, Catherine. Interculturalidad, conocimientos y decolonialidad. **Signo y Pensamiento**, Bogotá, v. 24, n. 46, p. 39-50, jan./jun. 2005.

WALSH, C. **Interculturalidad crítica y (de)colonialidad: Ensayos desde Abya Yala**. Quito: Ediciones Abya-Yala, 2012.

WALSH, Catherine. **Entretejiendo lo pedagógico y lo decolonial: luchas, caminos y siembras de reflexión-acción para resistir (re) existir y (re) vivir**. Alter/nativas. E-Book, 2017.

Recebido em: *Maio/ 2023*.

Aprovado em: *Agosto/ 2023*.