

## PROCESSOS DE SUBJETIVAÇÃO DOCENTE: A BUSCA POR UMA PRÁXIS DECOLONIAL

### TEACHER SUBJECTIVATION PROCESSES: THE SEARCH FOR A DECOLONIAL PRAXIS

Artigo recebido em: 20/11/2025

Artigo aceito em: 19/2/2026

**Rossival Sampaio Morais\***

\*Universidade do Vale do Taquari (UNIVATES), Lajeado, Rio Grande do Sul, Brasil

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/9156826922392549>

[ita.moraisrs@gmail.com](mailto:ita.moraisrs@gmail.com)

**Everaldo dos Santos Mendes\*\***

\*\*Universidade Federal do Amapá (UNIFAP), Macapá, Amapá, Brasil

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6102492484900096>

[mendes.sefaradi@unifap.br](mailto:mendes.sefaradi@unifap.br)

**Edilmar Cardoso Ribeiro\*\*\***

\*\*\*Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago, Chile

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/2238795542793736>

[edilmar.cardoso@uc.cl](mailto:edilmar.cardoso@uc.cl)

The authors declare that there is no conflict of interest

#### Resumo

Neste estudo, objetivamos analisar processos de subjetivação em docentes negras/os e sua relação com a construção de uma práxis decolonial no cotidiano escolar, sob o manto da Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. No percurso teórico-metodológico, elegemos a pesquisa qualitativa de cunho bibliográfico e documental, articulando conceitos de subjetividade, ativismo político e saberes produzidos pelo Movimento Negro. Na presente investigação, os resultados indicam que a implementação efetiva da Lei nº 10.639/03 reclama para si uma revolução copernicana nos processos de subjetivação docente. Nos processos de subjetivação docente, ao confrontar as distorções do espelho social e resgatar o seu rosto e a sua ancestralidade, a/o docente negra/o converte o ato de ensinar num exercício de insurgência e reparação histórica. No que-fazer político-pedagógico, a práxis decolonial desvela-se, exatamente, no momento em que docentes negras/os — num ato de valentia, ousadia e teimosia — assumem o protagonismo discursivo-existencial de narrar sua história pessoal, o sentido e o sentido último da vida. Existimos discursivamente, Tateando entre as palavras, incontestavelmente! No século XXI, o ato político de educar — cingido em processos autênticos de subjetivação docente — transforma

#### Abstract

*In this study, we aim to analyze the processes of subjectivation in Black teachers and their relationship with the construction of a decolonial praxis in the daily school routine, under the umbrella of Law No. 10.639, of January 9, 2003. In our theoretical-methodological approach, we chose qualitative research of a bibliographic and documentary nature, articulating concepts of subjectivity, political activism, and knowledge produced by the Black Movement. In this investigation, the results indicate that the effective implementation of Law No. 10.639/03 demands a Copernican revolution in the processes of teacher subjectivation. In the processes of teacher subjectivation, by confronting the distortions of the social mirror and reclaiming their own face and ancestry, Black teachers transform the act of teaching into an exercise of insurgency and historical reparation. In the political-pedagogical endeavor, decolonial praxis is revealed precisely when Black teachers — in an act of courage, audacity, and stubbornness — assume the discursive-existential protagonism of narrating their personal history, the meaning and ultimate meaning of life. We exist discursively, groping among the words, undeniably! In the 21st century, the political act of educating—bound by authentic processes of*



a sala de aula num espaço ontológico de Existência, de dignidade humana e de esperança.

**Palavras-chave:** Lei Nº 10.639/03. Movimento Negro. Formação De Professoras/Os Negras/Os. Prática Pedagógica Decolonial. Conhecimento Afro-Brasileiro.

*teacher subjectivation—transforms the classroom into an ontological space of resistance, human dignity, and hope.*

**Keywords:** Law no. 10.639/03. Black Movement. Training Of Black Teachers. Decolonial Pedagogical Praxis. Afro-Brazilian Knowledge.

## 1 INTRODUÇÃO

A nossa escrevivência não é para ninar os da casa-grande, é para incomodá-los em seus sonos injustos (Evaristo, 2007, p. 21).

O presente trabalho utiliza as figuras do espelho e do giz como metáforas para a dualidade que atravessa o/a docente negro/a no cenário educacional brasileiro: o espelho como o lugar da autorreflexão e da ruptura com o mito da democracia racial, e o giz como a materialização dessa consciência na aplicação da Lei 10.639/03. Inspirado pelo conceito de “escrevivência” de Conceição Evaristo, considera-se que a prática docente não é neutra; ela é uma escrita de si e do coletivo que, longe de “adormecer” as estruturas hegemônicas, visa confrontar os “sonos injustos” de uma instituição escolar ainda alicerçada em bases coloniais.

Para sustentar essa discussão, optou-se por uma abordagem qualitativa, desenvolvida por meio de uma pesquisa bibliográfica e reflexiva. Este delineamento metodológico permitiu o diálogo com referenciais teóricos da decolonialidade e das relações raciais, como Fanon (2008, 2022), Hooks (2021, 2022) e Gomes (2010), dentre outros, cujas obras oferecem as categorias analíticas necessárias para compreender a complexidade da subjetivação docente. A pesquisa bibliográfica aqui não se limita ao levantamento de fontes, mas constitui um exercício de “arqueologia subjetiva”, onde o confronto com a literatura especializada serve de base para a desconstrução das interpretações que dificultam uma reflexão crítica no chão da escola, que precisa cotidianamente ser [re]pensada.

Considera-se que, sem o reconhecimento da imagem que o espelho reflete, o encontro do/a docente com sua própria ancestralidade e feridas coloniais, o giz torna-se um instrumento silenciado, capaz apenas de cumprir burocraticamente normas

educacionais. Somente quando o/a professor/a negro/a decifra sua imagem e despe-se das “máscaras brancas”, o giz assume sua potência máxima, deixando de ser um item de transcrição passiva para tornar-se o traçador de caminhos que transcendem a superficialidade curricular.

Nesse sentido, a práxis decolonial não emerge como uma imposição externa ou um conteúdo a ser “entregue”, mas como o resultado de uma busca incessante por um processo de autoformação. É através desse movimento de “olhar-se para agir” que o/a docente deixa de ser um espectador da história eurocentrada para tornar-se o arquiteto de práticas reflexivas. Ao enfrentar as distorções do espelho social, o/a professor/a negro/a resgata sua autonomia intelectual, transformando o ato de ensinar em um exercício de libertação e de afirmação da identidade afro-brasileira no cotidiano escolar.

O presente artigo organiza-se em três momentos fundamentais, além desta introdução. No primeiro capítulo, intitulado “A Subjetivação e o Espelho”, investiga-se o processo de constituição do ‘eu’ docente frente às distorções do racismo estrutural e do mito da democracia racial, utilizando os aportes de Fanon (2022) e as noções de subjetividade social. No segundo capítulo, “A Práxis Decolonial”, a discussão desloca-se para a dimensão do agir pedagógico, onde o diálogo com Hooks (2021) e os saberes do Movimento Negro propostos por Gomes (2017) fundamentam a transição da teoria à prática insurgente.

Nas Considerações Finais, as metáforas do espelho e do giz são retomadas para sintetizar a docência negra como um ato político e uma ferramenta de reparação histórica, reafirmando a educação como um território de esperança e transformação social.

## **2 METODOLOGIA**

A abordagem metodológica deste estudo ancora-se na pesquisa qualitativa de cunho bibliográfico e reflexivo, configurando-se como um esforço analítico para estabelecer um diálogo crítico entre o aporte teórico e as nuances da prática docente. Tal opção justifica-se pela necessidade de imersão nas densas camadas conceituais da decolonialidade e da subjetivação, o que requer, conforme aponta Oliveira (2007, p. 64), um “estudo direto em fontes científicas, sem precisar recorrer diretamente aos fatos/fenômenos da realidade empírica”. Ao abdicar da empiria imediata em favor da exegese bibliográfica, a pesquisa não se distancia da realidade, mas sim busca nas fontes

consolidadas os subsídios para problematizar as estruturas de poder que moldam o cotidiano escolar. Assim, a bibliografia não é tratada como um fim em si mesma, mas como o território de investigação onde se rastreiam as tensões e silenciamentos da intelectualidade negra no currículo.

Utiliza-se de um procedimento analítico-interpretativo ao articular aportes teóricos de nomes como Gomes (2017), Hooks (2021), Fanon (2022) e Almeida (2019) para dissecar as estruturas da branquitude e do racismo estrutural. O diferencial metodológico reside no uso de recursos metafóricos especificamente o “espelho” e o “giz”, que servem como categorias analíticas para explorar as subjetividades do docente negro. Dessa forma, o estudo não apenas revisita a literatura existente, mas opera uma síntese reflexiva que conecta a legislação educacional [Lei 10.639/03] à dimensão subjetiva e política da atuação pedagógica.

### **3 A SUBJETIVAÇÃO E O ESPELHO**

O Brasil teve uma história demarcada pela chegada do povo africano que durante séculos foi submetido a um processo de negação que perpassou desde os aspectos culturais à sua própria religiosidade e isso não foi atenuado no pós-abolição. A população negra continuou a viver de forma precária, tendo seus direitos violados, além de conviver com a discriminação empunhada socialmente, uma vez que:

O racismo no Brasil é uma experiência gravíssima que perpassa todas as nossas relações sociais. Podemos constatá-lo através do genocídio da juventude negra, do encarceramento seletivo, dos índices de interrupção da trajetória escolar de crianças e jovens negros, do sofrimento de mães e mulheres nos espaços de saúde e casas de parto, da gritante diferença salarial, da baixa representatividade em espaços de tomada de decisão, produção e difusão do saber, bem como dos índices de violência doméstica sexual que demonstram que a maioria das vítimas são mulheres negras. Estas e tantas outras não citadas situações evidenciam a desigualdade racial que perpassa nossas relações cotidianas, essas experiências têm sido cada vez mais estudadas e discutidas nos meios acadêmicos (Vidal, 2019, p. 6)

Diante desse cenário de fragilidade e desamparo social interessa-nos compreender como as artimanhas empreendidas em um processo histórico covarde e excludente que

acabou influenciando sobremaneira a forma de agir e pensar da população brasileira e em contrapartida veio influenciando a subjetividade da/o docente.

É válido reforçar que nessa tessitura o racismo revela-se como um fator estruturante construtor de subjetividades na sociedade brasileira, assinalada pela ideia da superioridade das pessoas brancas em relação às pessoas negras, principalmente pela construção e difusão do mito da democracia racial. No Brasil a lógica do sistema escravocrata ainda não ultrapassada, sendo o último país na América a “abolir” a escravidão; uma abolição meramente formal, que não se concretizou materialmente, tendo em vista que a população negra colocada à margem, excluída e estigmatizada nas mais diversas esferas sociais, dificultando assim o direito à cidadania. A prática do racismo é dissimulada e se desconstruída pela negação da sua existência, fundamentado no mito da democracia racial, onde negros e brancos possuem igualdade de direitos, numa concepção da ausência de conflitos raciais (Westrup e Barabas: 2019, p. 2-3).

Esse mito da suposta democracia racial alineou a todos indistintamente. Dessa maneira, vozes que reproduzem frases como “o negro é o primeiro a discriminar” não são incomuns de serem vistos apenas nos processos formativos internos à escola, são encontrados em bate papo informais e no cotidiano da população, revelam um processo de negação e desvinculação racial, fruto da falta de percepção e compreensão histórica nesse processo. Isso se manifesta tanto no uso de eufemismos como “sou sarará” ou “café com leite”, quanto na supervalorização do termo “retinto” como único validador da identidade negra. Em plena contemporaneidade, esse mito não apenas persiste, como habita o inconsciente de muitos docentes; conseqüentemente, suas transposições didáticas exalam essa forma limitada de ver e estar no mundo.

Esse olhar acerca de si revela um processo de autorreflexão como se estivesse diante de um espelho e precisa ser compreendido pelo próprio sujeito; afinal, não é o outro que decifra o espelho alheio, dessa maneira “uma das formas de exercer autonomia é possuir um discurso sobre si mesmo” (Souza, 1983, 17). Essa construção de um discurso próprio evidencia que a subjetividade docente não é um isolamento psíquico, mas o ponto onde a história coletiva ganha corpo, pois, como afirma Lane (2002, p. 12), “uma pessoa é a síntese do particular e do universal”. Enquanto docentes negras/os nossa negritude é quem de fato somos? Nossa trajetória particular é, portanto, a síntese das marcas universais do racismo e das resistências africanas que nos atravessam.

A/o docente negra/o ao ensinar aspectos da cultura e história afro-brasileira precisa se enxergar e analisar quem de fato é. Confrontar esse espelho é inquietar-se com as “máscaras brancas” metaforicamente vistas na obra de Fanon (2008).

No limiar do século XXI compete ao docente uma transgressão sistêmica, capaz de desatar os nós históricos perpetrados por gerações. Endossa esse ponto de vista Oliveira (2014), quando este afirma que:

Como se vê, a revolta não destrói. No caso dos negros, descendentes dos africanos escravizados, a revolta é condição necessária para construir liberdade, acesso a direitos, respeito por sua história e cultura. Ao combater aquilo que os oprime, os negros, através dos séculos, têm se posto em estado de revolta que constrói. Livre de sentimento de raiva ou de rancor, a postura e a ação dos revoltados impulsionam para construir uma realidade livre da opressão. Revoltar-se é tarefa do negro intelectual, como bem demonstraram as trajetórias de vida de José Correia Leite, Abdias Nascimento, Oliveira Silveira, Beatriz Nascimento, Tereza Santos, entre outros (Oliveira, 2014, p. 86).

A falácia da democracia racial forjou o espelho socialmente construído pelo/a docente levando-a/o a um processo inconsciente e pessimista, que interfere/iu sobremaneira na sua percepção e no modo como se relaciona com o mundo contemporâneo. No século XXI, a/o docente negra/o se olha e se reconhece quando evoca uma das famíges máximas inscritas no Templo de Apolo em Delfos, na Grécia Antiga: “Conhece-te a ti mesmo” [*Gnothi seauton*]. Trata-se de um princípio de libertação. Incontestavelmente, ela/e deixa de reproduzir o discurso de que “o negro é o primeiro a discriminar” e passa a ser protagonista dos seus próprios relatos, das suas próprias historietas — da sua História (Critelli, 2016; Mendes, 2026).

Nesse processo torna-se um agente de transformação e descolonização, entendendo que a descolonização atinge o ser, modifica-o essencialmente e “transforma espectadores esmagados pela inessentialidade em atores privilegiados, recolhidos de modo quase grandioso pelos raios luminosos da História” (Fanon, 2022, p. 32).

É necessário observar que a prática discursiva da/o docente se torna mais consistente e contextual, quando age para a “criação de homens novos”, em que o sujeito “não recebe sua legitimidade de nenhum poder sobrenatural: a ‘coisa’ colonizada torna-se homem no próprio processo através do qual se liberta” (Fanon, 2022, p. 33). Em suma, ocorre uma revolução subjetiva quando quem segura o giz se reconhece num espelho em processo de reconstituição.

Essa reconstituição revela que a subjetividade não é um fenômeno isolado ou puramente íntimo, mas um sistema vivo de sentidos. Como asseveram González Rey e Mitjáns Martínez (2017, p. 123), “a subjetividade nos permite uma concepção de mente inseparável da história, da cultura e dos contextos atuais da vida social humana”. Sob essa perspectiva, o despertar do docente negro para sua identidade não é apenas um evento psicológico, mas o resgate de uma dimensão cognitiva e histórica que lhe foi subtraída pelo projeto colonial.

Nesse sentido, a prática discursiva só se torna coerente quando o docente consegue decifrar-se e relacionar-se com o arcabouço cultural de seu povo, a ponto de mediar e criar situações diversas de intervenção na escola. Não há como fazer docência, negando quem é, não se posicionando e se omitindo diante de uma realidade e mundo que são seus, é imperativo que o docente se decifre e reivindique o lugar de fala sobre si e sobre os seus.

A transformação paradigmática emerge, portanto, da autoidentificação, não apenas por critérios estatísticos, como os do IBGE, mas porque a/o docente negra/o, enquanto ser constituído no mundo, assim se entende. Esse percurso, quando despojado das influências psíquicas introjetadas por uma sociedade movida pelo racismo, almeja que os docentes estejam comprometidos com uma prática afrocentrada.

Sob essa ótica, a representação e o posicionamento crítico do docente negro são pertinentes, pois envolvem seu lugar de fala, seu pertencimento e sua disposição de autoposicionamento. Tal referencialidade [do professor negro] é distinta daquela possuída por um professor branco: embora ambos sejam fundamentais em sala de aula, quando o docente negro fala de si e de seu povo, a prática discursiva torna-se mais verdadeira e agregadora. Trata-se do falar de mim e dos nossos, um processo de constituição do sujeito que permite a troca constante, a legitimação da consciência histórica e o desenvolvimento da identidade afro-brasileira. Afinal, como assevera Arendt (2008, p. 30), “nenhuma filosofia, nenhuma análise, nenhum aforismo, por mais profundos que sejam [...] podem se comparar em intensidade e riqueza de sentido a uma estória contada adequadamente”.

Essa potência narrativa converge para o que Maria Carolina Casati Digiampietri (2024), em seu artigo “Negritude, racismo e outridade na academia”, afirma:

É por meio dos “modos de subjetivação” – processos pelos quais se obtém a constituição de uma subjetividade –, e não pelos “modos de sujeição”, que supõem

obediência e submissão aos códigos normativos, que o sujeito se constrói (Digiampietri, 2024, p.79).

Assim, a narrativa docente atua como o motor do processo de subjetivação discutido pela autora. Ao narrar-se, a/o docente negra/o deixa de ser um corpo submetido aos códigos da norma colonial [sujeição] para se tornar o arquiteto da sua própria consciência. Nesse contexto, a autossabotagem ocorre quando esse sujeito, ainda capturado pelos modos de sujeição, introjeta a norma colonial que invisibiliza sua própria existência e saber.

A construção do sujeito, portanto, dá-se pela resistência a esses códigos<sup>1</sup>. A/o docente pode atuar não apenas na transmissão de conteúdo, mas atuar como agente de descolonização curricular, seja através de um currículo praticado claro e objetivo ou através de uma prática engajada convidativa a seus pares e com foco primordial na transformação social da sua realidade escolar.

Sob essa perspectiva, o/a intelectual negro/a é também aquele/a que indaga a ciência por dentro e problematiza conceitos, categorias, teorias e metodologias clássicas que, na sua produção, esvaziam a riqueza e a problemática racial ou transformam a raça em mera categoria analítica, retirando-lhe o seu caráter de construção social, cultural e política. Ademais, é aquele que coloca em diálogo com a ciência moderna os conhecimentos produzidos na vivência étnico-racial da comunidade negra (Gomes, 2010, p. 500).

Nesse processo de validação de saberes, o/a docente negro/a opera uma reconstrução subjetiva em sua própria imagem refletida, ao “reconhecer que o ideal seria viver entre grupos de pessoas comprometidas com uma vida antirracista (Hooks, 2021, p. 128), independente de sua cor de pele. Tal vivência comunitária é o que sustenta a insurgência necessária para “olhar além da cor da pele e reconhecer o conteúdo de nosso caráter” (Hooks, 2021, p. 128), desafiando a lógica colonial que reduz o corpo negro à sua epiderme. Para a docência, essa subjetivação significa entender que o caráter e a intelectualidade negra são valores vivos que precedem e transcendem os manuais didáticos. Assim, o/a professor/a deixa de ser um reprodutor de currículos alheios<sup>2</sup> para

---

<sup>1</sup> Refere-se ao conjunto de normas comportamentais e discursivas pautadas no mito da democracia racial, que exige do sujeito negro o silenciamento sobre o racismo e a adoção de uma postura de “neutralidade” para que sua presença seja tolerada nos espaços acadêmicos e institucionais.

<sup>2</sup> O currículo seria um pacote pronto em que o/a professor/a entrega o conteúdo sem questionar, o/a professor/a é depositante de conteúdos e a/o estudante depositário passivo, isso dialoga com a educação bancária vista na obra freiriana (Freire, 2023).

se tornar uma referência ética, cujo “olhar além” fundamenta uma pedagogia que humaniza tanto quem ensina quanto quem aprende. Dessa maneira, a/o docente negro/a deve agir de forma contrária ao currículo geralmente visto na escola, atuando de forma insurgente, em vez de levar conteúdos meramente informativos para a sala de aula, deve contribuir para que as introjeções vistas na obra de Fanon (2008) sejam superadas por meio do despertar da consciência histórica, do fortalecimento identitário e da formação crítica, elementos fundamentais para o projeto de escola democrática que se espera ver nos tempos atuais.

#### 4 A PRÁXIS DECOLONIAL

As práticas de sala de aula, exercidas por seres humanos no pleno exercício da docência, revelam um complexo processo intersubjetivo. Esse processo transpõe vivências e experiências por meio da narrativa docente e da gestão cotidiana do espaço escolar, evidenciando um “dinamismo temporal na elaboração da identidade como algo que se estrutura no passado, se atualiza no presente e se projeta no futuro” (Gouveia, 1993 *apud* Galindo, 2004, p. 103). Contudo, essa construção identitária não ocorre em um vácuo; ela confronta uma estrutura onde a “escola ainda está impregnada por códigos de branquitude que se manifestam no currículo, nas relações interpessoais e na negação da estética e da intelectualidade negra como formas legítimas de saber” (Gomes, 2017, p. 88).

A práxis<sup>3</sup>, compreendida como pela indissociabilidade entre teoria e prática, deve romper com o arcabouço da modernidade e da colonialidade agindo de forma a denunciar e desconstruir interpretações que dificultem uma reflexão docente crítica e atual. “[...] o pensamento decolonial é, então, o pensamento que se desprende e abre” (Mignolo, 2007, p. 27).

Portanto, a práxis decolonial constitui-se no movimento de ruptura com esses códigos, permitindo que o/a docente negro/a, ao resgatar sua ancestralidade [passado] e afirmar-se no agora [presente], projete uma educação emancipatória que transforme a realidade das futuras gerações. É válido ponderar que “práticas autoritárias, promovidas

---

<sup>3</sup> Estabelecida por uma transposição da teoria, e que, segundo Vázquez (1968, p. 207): “[...] uma teoria é prática na medida em que materializa, por meio de uma série de mediações, o que antes só existia idealmente, como conhecimento da realidade ou antecipação ideal de sua transformação”.

e encorajadas por muitas instituições enfraquecem a educação democrática na sala de aula” (Hooks, 2021, p. 90). Hooks considera que “o autoritarismo em sala de aula desumaniza e, com isso apaga a mágica” que está sempre presente quando os indivíduos são aprendizes ativos. “

A transposição de uma consciência em que transcrição a partir do giz na lousa não deve ocorrer de forma passiva, mas provocar uma ruptura ética e política com a neutralidade ensinada nos manuais pedagógicos. Quando a/o docente decide que sua presença é, em si um ato de insurgência, o currículo praticado deixa de ser uma mera reprodução de índices e datas para se tornar um organismo vivo de reparação histórica. Nesse desafio, a ‘aula’ deixa de ser um simples repasse de conteúdos e passa a ser um rito de desaprendizagem da submissão.

Para Hooks o ambiente acadêmico/escolar é caracterizado como “um microcosmo da cultura do dominador” (2022, p. 101). Assim, a reconfiguração da práxis torna-se necessária para que se possibilite um “giro decolonial” capaz de romper com a primazia da colonialidade, que insiste em silenciar as vozes subalternizadas/racializadas.

Ao(à) docente que se reconhece no espelho da história não apenas “cumpre” uma lei; ele/ela a transgride ao inserir o corpo e a memória negra no centro do debate geográfico, literário ou científico, desfazendo a hierarquia que coloca o saber eurocentrado como o único universal. É uma pedagogia que se faz no “entre-lugar”: entre a exigência institucional e a urgência da sobrevivência simbólica de seus alunos. Ao reconfigurar sua fala, a/o docente não apenas ensina sobre negritude, ele/ela permite que a sala de aula seja o primeiro espaço onde a subjetividade negra não precise de máscaras para ser validada como intelecto.

A escola deve adquirir conhecimento acerca da temática da diversidade a partir da perspectiva do Movimento Negro, de modo a incorporar tal temática não apenas como um tópico transversal, mas como um princípio político fundamental para enfrentar os desafios de uma sociedade estruturada sob os fundamentos do patriarcado, do racismo e da violência, que perpetuam a opressão sobre os grupos historicamente marginalizados.

Na concepção de Almeida (2019, p. 35), “o racismo é processo político. Político porque, como processo político sistêmico de discriminação que influencia a organização da sociedade, depende de poder político; caso contrário, seria inviável a discriminação sistemática de grupos sociais inteiros”. Destarte, de maneira análoga, a prática decolonial

pode através de sua dialogicidade e envolvimento, se comprometer com o ensinar e combater esse racismo.

Um comprometimento que, na visão de Hooks (2021), configura-se como um “comprometimento com o servir”, especialmente quando se considera que a “cultura do dominador intencionalmente degrada essa ação” (2021, p. 141). Portanto, é fundamental que essa postura pedagógica estabeleça um diálogo constante com seus pares — instituições, docentes e o Movimento Negro em uma cruzada emancipatória que questione a dualidade entre saber e conhecimento, movimento urgente para uma práxis que se pretenda decolonial. Sob essa ótica, Gomes (2017) reforça a necessidade de vigilância ética para que não se incorra no risco de hierarquização entre saberes e conhecimentos, reiterando que a legitimidade epistemológica não é exclusividade da academia. No século XXI, urge e cabe às instituições como a escola contrapor a lógica da “monocultura do saber”<sup>4</sup> haja vista que processos “nascidos de uma cultura dominadora e colonizadora, os sistemas modernos de saber são, eles próprios, colonizadores” (Shiva, 2003, p. 21).

Nesse cenário, cujo embate epistêmico é inevitável para que a lógica dominante seja contestada e uma práxis decolonial possa de fato ser vista na escola, os saberes produzidos pela comunidade negra, pelo movimento negro, como visto por Gomes (2021) podem ofertar um direcionamento viável para essa práxis. Para essa autora, os saberes produzidos pela comunidade negra e pelo movimento negro são “uma forma de conhecer o mundo” num mundo racializado e conformado socialmente. Assim, isso, “significa a intervenção social, cultural e política de forma intencional e direcionada dos negros e negras ao longo da história, na vida em sociedade, nos processos de produção e reprodução da existência” (Gomes, 2017, p. 67).

Essa tônica promove uma ruptura de paradigma epistemológico. Ao questionar a soberania do conhecimento formal-científico e estabelecer um diálogo com os saberes da comunidade negra. Gomes (2017) evidencia como a atuação política do movimento negro possibilita, de forma intencional, que o legado afro-brasileiro seja devidamente acessado e valorizado.

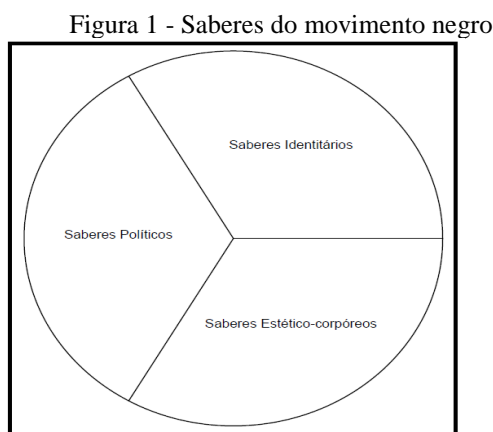
Desta maneira essas ações não são meramente reativas ou desprovidas de reflexão intelectual, “mas de criação, recriação, produção e potência”. Assim, novos processos,

---

<sup>4</sup> Entendida para Santos (2007) como uma perspectiva que reduz o conhecimento científico como único, tanto em importância quanto em rigor.

novos enfoques, novas pedagogias aliadas a novos sentidos para a ancestralidade podem dialogar com novos saberes; saberes políticos, pedagógicos e identitários engajados com a força transformadora que se espera ver na escola.

Esses saberes, conforme visto na figura 1 “acompanham a trajetória histórica dos negros desde os tempos coloniais” (Gomes, 2017, p. 69) passando a serem mais vistos a partir dos anos 2000 quando o movimento negro traz para a discussão em várias áreas a discussão por demandas por políticas de ação afirmativa (Gomes, 2017).



Fonte: Gomes (2017)

Esses saberes do movimento negro corroboram com uma práxis decolonial, que visa desconstruir o colonialismo tão disseminado nas diversas organizações sociais, da qual a escola faz parte.

Essa desconstrução das estruturas coloniais exige que o docente incorpore tais saberes como fundamentos de sua própria identidade pedagógica, transcendendo o reconhecimento meramente formal. A operacionalização dessa práxis ocorre quando o Movimento Negro deixa de ser um objeto de estudo externo para se tornar uma matriz epistemológica que informa o olhar, a fala e a postura do educador. Trata-se, portanto, de converter a resistência histórica em categorias de intervenção cotidiana. Para compreender essa transição, cabe detalhar como os saberes identitários, políticos, estéticos e pedagógicos reconfiguram o ‘ser docente’ frente ao espelho da história:

Saberes identitários refere-se ao processo de autodefinição, que segundo Gomes (2017) ocorre com a institucionalização do uso de categorias de cor [preto, pardo, amarelo e indígena] do IBGE, que trouxe a autodeclaração para o cotidiano dos brasileiros o que invadiu a vida dessa população, o que extrapolou os esforços da militância quando da discussão política. No “espelho” do docente negro, o saber identitário é o que permite

substituir a imagem da “submissão” pela imagem da “ancestralidade ativa” tão necessária para impulsionar práticas e engajamentos, sobretudo na escola.

Os saberes políticos, partindo da premissa que todo processo educativo não é neutro, “entram em ação, dialogando com os outros saberes e ignorâncias”, dessa maneira negras/os “são sujeitos políticos e de conhecimento e tem competência para falar sobre a questão racial no Brasil” (Gomes, 2017, p.73).

Através do ativismo político há construção dos saberes e aprendizados. O ativismo político<sup>5</sup> para Gomes (2017, p.73) são aqueles saberes “que reeducaram as identidades, a relação com a corporeidade e a própria ação política fora e dentro do movimento negro”.

Dessa maneira o ativismo não é uma “atividade extra” ou externa à escola, mas um processo reeducação que desloca o docente da condição de objeto da história para a de sujeito do conhecimento. Essa transposição converte a vivência política em autoridade pedagógica, permitindo que o professor negro rompa com a neutralidade estéril dos manuais e abrace a sua identidade como um ato de insurgência curricular. Assim, o saber político atua como o alicerce para que o corpo negro ocupe a sala de aula não apenas como força de trabalho, mas como território de afirmação estética e intelectual, desafiando a lógica da invisibilidade.

Saberes estético-corpóreos são os saberes ligados às questões da corporeidade e da estética negra que visam superar a visão erroneamente construída que veem os corpos negros equivocadamente de forma “exótica e erótica” (Gomes, 2017, p.75). A compreensão desses saberes possibilita à prática docente reexistir e cocriar possibilidades outras onde “a comunidade negra toma o corpo negro como espaço de expressão identitária, de transgressão e de emancipação” (Gomes, 2017, p. 78).

A práxis decolonial a partir dos saberes negros precisa intervir numa existência na qual os corpos negros quando vistos são relegados “ao lugar da negatividade e da negação” (Gomes, 2017, p. 79) Segundo essa autora, eles [os saberes] contestam a não existência da corporeidade negra e fazem parte da luta e ensinamentos cujos protagonistas são as mulheres negras. Tais saberes se dão por meio da afirmação da juventude negra que passa a ocupar lugares acadêmicos e sociais, que aprende a ter orgulho de sua negritude e das periferias (Gomes, 2017).

---

<sup>5</sup> A autora dá ênfase às ativistas negras e não ativismo de forma geral. Nilma Lino Gomes dá rosto e gênero à produção desse conhecimento político, evitando que o termo “Movimento Negro” soe como uma entidade abstrata e masculina.

Estes saberes estão sintonizados com avanços sociais e acadêmicos científicos, tão quanto articulados a movimentos e formas de expressão que contrapõem lógicas, sistemas e posturas que dialogam com o racismo, o machismo e outras formas de exclusão que persistem na sociedade contemporânea.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A trajetória percorrida neste artigo revela que a transição de uma docência burocrática para uma práxis decolonial exige, invariavelmente, o enfrentamento do espelho. Como discutido, o/a docente negro/a que opera sob os modos de sujeição tende a utilizar o giz apenas para reproduzir a monocultura do saber, mantendo intactos os nós da colonialidade. Contudo, ao reconhecer-se como sujeito político e estético, esse/essa educador/a promove uma revolução subjetiva que altera a natureza do giz: este deixa de ser um instrumento de transcrição passiva para tornar-se uma ferramenta de inscrição de novas realidades. A eficácia da Lei 10.639/03, portanto, não reside apenas na letra da lei, mas na capacidade de o/a docente negro/a narrar-se e projetar sua ancestralidade como um valor intelectual vivo.

Ao fazer isso, ele/ela transmuta a sala de aula em um espaço de restauração subjetiva e de reconstrução da dignidade humana. Nesse cenário, esse cuidado deixa de ter uma conotação abstrata para tornar-se uma práxis de reexistência, onde o/a docente e o/a discente negro/a podem, finalmente, desvincular-se das imagens de carência impostas pelo racismo estrutural. Esse processo de refazimento ontológico permite que a ancestralidade atue como o alicerce para uma nova intelectualidade, que não apenas contesta o passado, mas projeta futuros onde o corpo negro é lido como território de saber e potência.

Em última análise, a docência negra exercida como ato de insurgência desmente o projeto colonial que relegou o corpo negro ao silenciamento e à submissão. Ao integrar os saberes do Movimento Negro, sejam eles identitários, políticos, estéticos ou pedagógicos, o/a professor/a não apenas ensina sobre negritude; ele/ela permite que sua própria existência consciente seja o currículo. Essa esperança, aqui compreendida como o “esperançar” freiriano (Freire, 2023) em diálogo com a insurgência fanoniana, é o que possibilita a quebra do pacto da branquitude na educação. Nesse sentido, conclui-se que o “falar de si e dos nossos” é o motor de uma transformação social que começa na

subjetividade e transborda para o coletivo, oferecendo às futuras gerações um espelho que, finalmente, reflete potência em vez de carência, e vida em vez de resíduo colonial.

Partindo dessa premissa, conhecer a si mesmo — salvo as devidas proporções eurocêntricas — constitui o alicerce de um processo pedagógico que se pretende decolonial. Tal exercício exige transcender o reconhecimento pessoal, visto que a autoafirmação não é um fim em si mesma, mas o ponto de partida para a construção de uma prática política de enfrentamento às imposições e à estaticidade que tentam limitar a ascensão dos corpos negros. Mediante o exposto, percebe-se que a/a docente negra/o possui uma centralidade estratégica em todos os níveis do sistema educacional brasileiro, da educação infantil à universidade. No tear do [r]ex-istir, a sua presença e atuação constituem *conditio sine qua non* para a des-construção de estruturas que precisam ser revistas frente a processos formativos emancipadores. Por último, espera-se que a/o docente negra/o continue a rever sua imagem diante do espelho da vida e, a partir desse reflexo consciente, analise e transforme suas práticas cotidianas em prol de uma educação verdadeiramente libertadora.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo Estrutural**. São Paulo: Pólen, 2019.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [2003]. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/110.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm)>. Acesso em: 14 jan. 2026.

CRITELLI, Dulce. **História pessoal e sentido da vida: historiografia**. São Paulo: EDUC; FAPESP, 2016.

DIGIAMPIETRI, Maria Carolina Casati. **Negritude, racismo e outridade na academia**. Conhecimento para quê? conhecimento para quem? São Paulo: Blucher, 2024.

EVARISTO, Conceição. Da grafia-desenho de minha mãe, um dos desenhos de minha escrita. In: ALEXANDRE, Marcos Antônio (Org.). **Representações performáticas brasileiras: teorias, práticas e suas interfaces**. Belo Horizonte: Mazza, 2007.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Trad. Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008.

FANON, Franz. **Os Condenados da Terra**. Rio de Janeiro: Zahar, 2022.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2023.

GALINDO, Dolores Cristina Gomes. **Relações de poder e a construção da identidade de gênero de mulheres que chefiam famílias**. 2004. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004.

GOMES, Nilma Lino. Intelectuais negros e produção do conhecimento: algumas reflexões sobre a realidade brasileira. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Orgs.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

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

GONZÁLEZ REY, F. L.; MITJÁNS MARTÍNEZ, A. **Subjetividade: teoria, epistemologia e método**. Campinas, SP: Alínea, 2017.

HOOKS, Bell. **Ensinando comunidade: uma pedagogia da esperança**. São Paulo: Elefante, 2021.

HOOKS, Bell. **Pertencimento: uma cultura do lugar/bell Hooks**. Trad. Renata Balbino. São Paulo: Elefante, 2022.

LANE, Silvia T. M. A psicologia social e uma nova concepção de homem para a psicologia. In: LANE, Silvia T. M.; CODO, Wanderley (Orgs.). **Psicologia social: o homem em movimento**. 14. ed. São Paulo: Brasiliense, 2002.

MALDONADO-TORRES, N. Analítica da colonialidade e da decolonialidade: algumas dimensões básicas. In: BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGOUEL, Ramón (Orgs.). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

MENDES, E. dos S. As lágrimas de Odisseu: análise historiobiográfica em Dulce Critelli. **Revista OWL (OWL Journal) - Revista Interdisciplinar de Ensino e Educação**, 2026, 4(1), 1–15. Disponível em: <<https://doi.org/10.5281/zenodo.18703565>>. Acesso em: 4 fev. 2026.

MIGNOLO, Walter. El pensamiento decolonial: desprendimiento e apertura. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSGOUEL, Ramón. **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre, 2007.

OLIVEIRA, Evaldo Ribeiro. **Negro Intelectual, Intelectual Negro ou Negro-Intelectual: considerações do processo de constituir-se negro-intelectual**. 2014. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014.

OLIVEIRA, M. M. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis: Vozes, 2007.

SANTOS, B. de S. **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social**. São Paulo: Boitempo, 2007.

SHIVA, Vandana. **Monoculturas da Mente**: perspectivas da biodiversidade e da biotecnologia. 2. ed. São Paulo: Gaia, 2003.

SOUZA, Neusa Santos. **Tornar-se negro ou as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social**. Rio de Janeiro: Graal, 1983.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **A filosofia da práxis**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.

VIDAL, L. S. É possível haver democracia no Brasil sem real democracia racial? **Seção Roda**, 2020. Disponível em

<[https://publicacoes.degase.rj.gov.br/index.php/revistaau/article/view/e-possivel-haver-de-Argumenta Journal Law n. 35 - jul / dez 2021281mocracia-no-brasil-sem-real-democracia-racial/132](https://publicacoes.degase.rj.gov.br/index.php/revistaau/article/view/e-possivel-haver-de-Argumenta%20Journal%20Law%20n.%2035%20-%20jul%20/%20dez%202021281mocracia-no-brasil-sem-real-democracia-racial/132)>. Acesso em: 14 jan. 2026.

WESTRUP, C; BARABAS, T. B. Racismo e a perspectiva decolonial: análise das teorias raciais no Brasil a partir do século XIX. **Direitos Humanos, Estado Democrático de Direito e Direitos Sociais**, UNESC-Criciú-ma, set. 2019. Disponível em <<http://periodicos.unesc.net/AnaisDirH/article/view/5787/5201>>. Acesso em: 14 jan. 2026.

### **Contribuição dos autores**

Todos os autores contribuíram igualmente para o desenvolvimento deste artigo.

### **Disponibilidade dos dados**

Todos os conjuntos de dados relevantes para as conclusões deste estudo estão totalmente disponíveis no artigo.

### **Como citar este artigo (APA)**

Morais, R. S., Mendes, E. dos S., & Ribeiro, E. C. (2026). PROCESSOS DE SUBJETIVAÇÃO DOCENTE: A BUSCA POR UMA PRÁXIS DECOLONIAL. *Veredas Do Direito*, 23(5), e235489. <https://doi.org/10.18623/rvd.v23.5489>