

**ENTRE LUGARES DE FALA E TERRITÓRIOS DE LUTA:  
experiências e tensões de uma escrita coletiva sobre a educação não racista**

**BETWEEN PLACES OF SPEECH AND TERRITORIES OF STRUGGLE:  
experiences and tensions of a collective writing on non-racist education**

Alexsandra Braga Horta<sup>1</sup>  
Ligia Marise Lima Costa<sup>2</sup>  
Kiany de Cássia Silva<sup>3</sup>

**RESUMO**

O artigo discute caminhos para a consolidação de uma educação antirracista no Brasil, fundamentada no diálogo entre teoria, prática e experiência. Desenvolvido a partir de uma escrita coletiva de três autoras, o estudo tem como finalidade compreender como diferentes lugares de fala e trajetórias formativas se articulam na construção de práticas educativas comprometidas com a equidade racial. A pesquisa, de abordagem qualitativa e natureza colaborativa, propõe a valorização da coautoria como princípio ético e metodológico. As análises revelam que a valorização das epistemologias negras e quilombolas constitui condição indispensável para a transformação das relações raciais no espaço escolar. Evidencia-se, ainda, que o enfrentamento do colorismo, do racismo institucional e da omissão das instituições exige formação docente continuada e políticas de valorização da diversidade. Conclui-se que a escrita coletiva constitui um exercício de resistência e de enegrecimento do pensamento, reafirmando a escola como território de justiça racial e de produção plural de saberes.

**Palavras-chave:** Educação antirracista; Coautoria; Lugares de fala; Colorismo; Epistemologias negras; Diversidade.

**ABSTRACT**

The article discusses paths for the consolidation of a non-racist education in Brazil, based on the dialogue between theory, practice, and experience. Developed from a collective writing process among three authors, the study aims to understand how different places of speech and formative trajectories are articulated in the construction of educational practices committed to racial equity. The research, with a qualitative approach and collaborative nature, proposes the appreciation of co-authorship as an ethical and methodological principle. The analyses reveal that the appreciation of Black and quilombola epistemologies constitutes an indispensable condition for the transformation of racial relations in the school environment. It is also evident that confronting colorism, institutional racism, and the omission of institutions requires continuous teacher training and policies for the appreciation of diversity. It is concluded that collective writing constitutes an exercise of resistance and of blackening of thought, reaffirming the school as a territory of racial justice and plural knowledge production.

**Keywords:** Non-racist education; Co-authorship; Places of speech; Colorism; Black epistemologies; Diversity.

---

<sup>1</sup> Doutoranda em Educação pela PUC/MG. alexsandra.horta@educacao.mg.gov.br

<sup>2</sup> Doutoranda em Educação pela PUC/MG. ligia.costa@educacao.mg.gov.br

<sup>3</sup> Especialização em Africanidades e Cultura Afro-Brasileira. kiany.silva@educacao.mg.gov.br

## **1 INTRODUÇÃO**

A construção de uma educação antirracista permanece como um desafio urgente no cenário brasileiro, marcado pela persistência de desigualdades raciais e pela reprodução de silenciamentos no cotidiano escolar. Este artigo coletivo parte da convicção de que a produção de conhecimento comprometida com a justiça racial requer escuta, diálogo e coautoria crítica entre sujeitos que ocupam distintos lugares de fala e atuação. Mais do que uma proposta pedagógica, trata-se de uma experiência de escrita que se inscreve entre lugares de fala e territórios de luta, reconhecendo que o enfrentamento do racismo se dá também na disputa por narrativas, epistemologias e espaços de visibilidade.

O objetivo central deste trabalho é analisar as experiências e tensões emergentes de uma escrita coletiva que articula diferentes lugares de fala na construção de uma educação não racista, compreendida como prática ético-política de resistência e de transformação social.

A relevância deste estudo reside na necessidade de fortalecer o debate sobre práticas educativas que reconheçam, valorizem e incorporem os saberes negros e quilombolas, enfrentando o racismo estrutural que atravessa as instituições de ensino. O artigo ainda se ancora no entendimento de que, conforme Pinheiro (2023), o educador antirracista deve adotar uma postura ativa e ética frente às desigualdades, comprometendo-se com a transformação das relações raciais e das práticas pedagógicas.

A escrita coletiva aqui desenvolvida constitui-se como exercício de escuta e encontro entre trajetórias distintas, mas convergentes em seu compromisso com a educação antirracista. A autora 1 inicia uma trajetória de escuta e escrita sobre o tema, movida pelo desejo de compreender o impacto do racismo na formação docente e na produção de saberes. A autora 2, pesquisadora das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica (DCNs-EEQ) e a Lei 10.639/2003, analisa os desafios e potencialidades das práticas quilombolas na educação básica. Já a autora 3, professora negra quilombola, compartilha suas experiências e práticas pedagógicas cotidianas, construídas na luta por reconhecimento e valorização de sua comunidade.

Assim, ao entrelaçar vozes, experiências e fundamentos teóricos, o texto propõe-se a pensar a educação não racista como espaço de tensão e aprendizagem coletiva. Inspiradas em Desgagné (2007), compreendemos essa produção como uma pesquisa colaborativa, que aproxima saberes acadêmicos e práticos, reafirmando que a luta por uma educação plural e inclusiva é, também, uma luta por novos modos de escrever e existir na escola e na universidade.

Por fim, este artigo tem como objetivo discutir os caminhos possíveis para a consolidação de uma educação não racista no Brasil, fundamentada no diálogo entre teoria e prática, e na valorização dos saberes quilombolas e negros. Metodologicamente, o estudo adota uma abordagem qualitativa pautada na escrita colaborativa, compreendida como espaço de escuta, coautoria e reflexão crítica, em consonância com o referencial teórico de Desgagné (2007), que propõe uma aproximação entre pesquisadores e professores na construção compartilhada do conhecimento.

## **2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

A educação não racista, conforme Ribeiro (2017), exige o reconhecimento dos lugares de fala como fundamentos ético-políticos para a produção de conhecimento. A autora afirma que “o lugar de fala não é um ponto de hierarquia, mas de consciência situada”, o que implica compreender que o saber não é neutro, mas atravessado por experiências históricas, identitárias e raciais. Assim, o debate sobre educação antirracista demanda considerar as estruturas de poder que definem quem fala, quem escuta e quais vozes são legitimadas.

Nesse sentido, a promulgação da Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, representou um marco legal fundamental, ao alterar a LDB e tornar obrigatória a inclusão da história e da cultura afro-brasileira no currículo escolar (Brasil, 2003). Contudo, como analisam Carvalho (2020) e Munanga (2014), sua implementação enfrenta resistências históricas que se expressam na ausência de formação docente crítica, na escassez de materiais didáticos adequados e na manutenção de uma lógica eurocêntrica que invisibiliza epistemologias negras e quilombolas.

Carneiro (2023) aprofunda essa reflexão ao propor “enegrecer o pensamento”, conceito que desloca a produção do conhecimento das margens para o centro, reconhecendo a legitimidade das vozes negras e dos saberes comunitários. Para a autora, uma educação emancipatória só se concretiza quando há enfrentamento direto do racismo estrutural e abertura para epistemologias plurais.

Devulsky (2022), ao introduzir o debate sobre o colorismo, amplia a compreensão do racismo ao revelar as hierarquias estabelecidas dentro do próprio grupo racial, a partir da tonalidade da pele. Essa diferenciação, presente na escola e em outros espaços sociais, evidencia o quanto o racismo se atualiza em formas sutis de exclusão e silenciamento.

Maciel (2022), em sua dissertação sobre as comunidades quilombolas de Peçanha (MG), ressalta que a identidade quilombola é um processo histórico e cultural dinâmico, construído pela oralidade, pela ancestralidade e pela resistência política. O autor mostra que o

pertencimento quilombola é também um ato educativo, pois promove a transmissão intergeracional de saberes e o fortalecimento da coletividade.

Costa (2012), ao tentar compreender a constituição identitária de jovens quilombolas, estudantes do ensino médio em uma escola não quilombola, na área rural de Minas Novas/MG, concluiu que:

Entendemos que as identidades étnico-raciais quilombolas dos sujeitos são constituídas e afirmadas a partir de várias marcas, como a descendência, as festas tradicionais, a associação comunitária da qual fazem parte e também as políticas governamentais. Para os sujeitos, ser pessoa quilombola é antes de tudo assumir sua participação dentro da comunidade onde vivem, [...] Ser pessoa quilombola é reconhecer sua descendência e assumir sua cultura como diferente da cultura do “outro”, é ser diferente como princípio de alteridade. (p. 256).

Conforme a Costa (2012), os sujeitos pesquisados afirmavam suas identidades étnico-raciais quilombolas a partir de categorias como descendência, associação comunitária, festas tradicionais, acesso às políticas públicas e alteridade, ou seja, se reconheciam como diversos a partir de sua própria cultura. No que diz respeito à relação escola/construção identitária, a autora destaca que apesar da instituição estar localizada em uma região geograficamente composta de inúmeras comunidades quilombolas, não conseguiu encontrar em seus documentos oficiais, à época da pesquisa, nenhuma prática que valorizasse as culturas quilombolas ou que ocorresse ali uma educação antirracista. Havia um total silenciamento com relação à estas temáticas. No entanto,

Apesar de a escola não valorizar a cultura das comunidades quilombolas, os quilombolas valorizam a escola e a educação. Nossos jovens alunos relataram e reiteraram que a educação ocupa uma posição única em suas vidas. Segundo eles é através da educação que alcançarão uma ascensão social. (Costa, 2012, p. 255).

Essa valorização da educação pelos jovens pesquisados reflete a luta histórica do Movimento Negro pelo direito a um modelo educacional que atendesse especificamente às populações quilombolas, promovendo uma educação antirracista, tendo como base o território, a ancestralidade, a oralidade e as cosmologias negras. E, foi realmente com muita luta que foi aprovada as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica (2012) - DCNs-EEQ.

Por fim, Pinheiro (2023) destaca que ser um educador antirracista é assumir uma postura ativa e cotidiana de enfrentamento ao racismo. Para a autora, não basta incluir conteúdos afro-brasileiros nos currículos: é necessário questionar estruturas, rever práticas e reconhecer

privilégios. A educação antirracista, portanto, é uma prática ética e política de transformação social.

### **3. CAMINHOS METODOLÓGICOS**

A presente pesquisa caracteriza-se como um estudo de natureza qualitativa, fundamentado na pesquisa colaborativa, conforme o conceito de Desgagné (2007), que propõe uma aproximação entre pesquisadores universitários e professores da educação básica. Tal metodologia reconhece a coautoria como dimensão essencial da construção do conhecimento, na medida em que une teoria e prática em uma relação dialógica.

De acordo com Gil (2002), a pesquisa qualitativa busca compreender os fenômenos em seu contexto natural, privilegiando o significado das ações humanas e os processos sociais que as sustentam. Assim, a escrita coletiva adotada neste estudo permitiu articular experiências distintas em um mesmo processo de investigação.

A autora 1, pesquisadora branca e em formação, posiciona-se a partir de um deslocamento reflexivo, exercitando a escuta e reconhecendo os limites de seu lugar. A autora 2, também branca, contribui com uma perspectiva voltada à implementação da Lei nº 10.639/2003 e da aprovação das DCNs-EEQ, ampliando a análise empírica e integrando referências legais e pedagógicas da educação quilombola. Já a autora 3, mulher negra, quilombola, professora e socióloga, especialista em Africanidades e Cultura Afro-Brasileira ancora o debate em suas práticas pedagógicas e experiências de vida, constituindo-se como sujeito epistêmico fundamental para tensionar a centralidade branca e ressignificar os caminhos da produção científica.

A metodologia, portanto, emerge não apenas como procedimento técnico, mas como escolha ética e política, traduzida em um exercício de coautoria, escuta e valorização das experiências vividas. O percurso metodológico buscou romper com padrões excludentes da academia, fortalecendo a pluralidade epistêmica e reafirmando o compromisso com práticas educativas voltadas à justiça, reparação e equidade racial.

### **4. EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA E PERSPECTIVAS EDUCATIVAS**

Este tópico apresenta os percursos formativos e as perspectivas educativas das três autoras, cujas trajetórias se entrelaçam na construção de uma escrita coletiva voltada à consolidação de uma educação antirracista. As experiências de cada autora, situadas em

diferentes contextos e lugares de fala, revelam modos singulares de compreender, vivenciar e enfrentar o racismo no espaço escolar, reafirmando a importância da diversidade epistêmica na produção do conhecimento e na prática docente.

A autora 1 reflete sobre os desafios de uma educadora branca em formação, que busca construir um olhar crítico e ético sobre as relações raciais, exercitando a escuta e reconhecendo os limites de sua própria posição. A autora 2, também branca, ao longo de sua trajetória vem investigando questões relacionadas à implantação da Lei nº 10.639/2003, a constituição identitária de jovens quilombolas, a importância da aprovação das DCNs-EEQEB, para a consolidação de um modelo de escolarização exclusivo para quilombolas, e por fim vem se dedicando a compreender as confluências entre a educação escolar quilombola, a Teoria Crítica e Currículo Crítico em uma perspectiva emancipadora. Já a autora 3, mulher negra e quilombola, parte de sua vivência docente e comunitária para denunciar o racismo e o colorismo presentes nas instituições escolares, apontando caminhos de resistência e reexistência.

Dessa forma, esta seção não apresenta resultados empíricos, mas contextualiza as perspectivas e experiências das autoras, compreendendo-as como fundamentos ético-políticos e formativos de uma prática docente comprometida com a transformação social e com o enfrentamento do racismo estrutural.

#### **4.1 Educação não racista e o reconhecimento dos lugares de fala**

A educação não racista exige o reconhecimento dos lugares de fala como referências ético-políticas no espaço escolar, compreendendo que cada sujeito carrega, em sua trajetória, marcas de opressão ou de privilégio que moldam seu posicionamento diante do racismo estrutural. Segundo Ribeiro (2017), o conceito de “lugar de fala” evidencia que “a legitimidade para falar sobre determinada vivência está vinculada à experiência concreta de cada grupo social”, especialmente daqueles que enfrentam injustiças e silenciamentos cotidianos em diferentes contextos, como a escola e outros espaços sociais (Ribeiro, 2017, p. 63).

No contexto brasileiro, a escola configura-se como um terreno de lutas, onde se constroem ou se desconstroem, práticas sociais de respeito, inclusão e cidadania. É nesse ambiente que se podem romper os ciclos de exclusão e discriminação ou, ao contrário, perpetuar desigualdades históricas que estruturam a sociedade. Assim, a educação antirracista não se limita a conteúdos ou datas comemorativas, mas envolve o reconhecimento ativo das relações de poder e o enfrentamento do racismo em todas as suas formas.

Nesse sentido, os professores brancos também são convocados a se posicionar. É necessário que reconheçam seus lugares de privilégio e compreendam que não possuem o “lugar de fala” sobre as vivências negras ou quilombolas, mas podem e devem exercer um papel de escuta comprometida e de solidariedade política. Isso implica refletir criticamente sobre sua própria trajetória branca, desnaturalizando o olhar eurocentrado que historicamente dominou a educação brasileira. Como pontua Ribeiro (2017), a luta antirracista requer responsabilidade coletiva e abertura para ouvir as vozes historicamente silenciadas.

Nesse horizonte reflexivo, a autora 1, professora branca da Educação Básica da Rede Estadual, traz uma contribuição pessoal e política ao afirmar:

*Autora 1: “Enquanto educadores brancos, temos o dever ético de reconhecer os privilégios históricos e estruturais que moldam nossa condição racial. Silenciar sobre isso é perpetuar o racismo. Assumir essa consciência é o primeiro passo para deslocar a centralidade da branquitude e construir, com escuta e corresponsabilidade, uma educação verdadeiramente antirracista.”*

Essa fala não parte de um sentimento de culpa, mas de responsabilidade ética e pedagógica. A branquitude, muitas vezes invisibilizada, ocupa um lugar central de fala e poder, inclusive dentro da escola, e é justamente por isso que é necessário o compromisso com a escuta ativa, a desconstrução de naturalizações racistas e a promoção de uma educação antirracista efetiva.

Assumir esse lugar de privilégio é o primeiro passo para abrir espaço ao protagonismo negro, respeitando seus saberes, vivências e vozes. Não cabe a nós falarmos “por”, mas sim falar “com”, sempre a partir de uma escuta sensível e engajada, reconhecendo que uma educação comprometida com a equidade racial passa pela mudança do olhar branco sobre o mundo.

Educar para a justiça racial é, portanto, também um exercício de autoconhecimento, deslocamento e coragem para rever práticas, discursos e silêncios. Como educadores, temos a obrigação ética de romper com estruturas de exclusão e contribuir ativamente para a construção de uma escola que reflita a diversidade e combata todas as formas de racismo.

Como reforça Desgagné (2007), o processo educativo pode ser compreendido a partir da ideia de coautoria política, que implica o reconhecimento de que o conhecimento se constrói na relação e no diálogo entre diferentes sujeitos.

O conhecimento se produz a partir de uma relação dialógica e situada entre sujeitos que partilham uma prática e que, ao mesmo tempo, refletem sobre ela. A experiência torna-se fonte legítima de saber, quando reconhecida e compartilhada em um processo coletivo de construção de sentido (Desgagné, 2007, p. 88).

Assim, ao promover o encontro entre vozes diversas, sejam elas negras, brancas, quilombolas, indígenas e tantas outras, a escola torna-se não apenas um espaço de reprodução de discursos, mas um lugar de transformação social, onde se edificam novas práticas de respeito e reconhecimento mútuo.

Dessa forma, o reconhecimento dos lugares de fala, aliado ao posicionamento crítico dos professores brancos e ao compromisso coletivo da comunidade escolar, contribui para desconstruir práticas desigualitárias e produzir novas possibilidades de existência, respeito e justiça racial, dentro e fora da escola.

#### **4.2 Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica (DCNs-EEQ) e a Lei 10.639/2003**

A promulgação da Lei nº 10.639/2003 representou um marco legal fundamental para a valorização da história e da cultura afro-brasileira no currículo escolar. Ela alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), tornando obrigatória a inclusão dessas temáticas nos ambientes educativos, com implicações diretas para a educação escolar quilombola e a construção de práticas pedagógicas pautadas na diversidade e na justiça social (Brasil, 2003).

Na condição de mulher branca e professora da Educação Básica da Rede Estadual, inserida na linha de pesquisa Conhecimento, Currículo e Tecnologias e no campo dos Direitos à Educação e Políticas Educacionais, a autora 2, como já foi dito tem direcionado suas pesquisas para as temáticas étnico-raciais e quilombolas. Suas pesquisas partem do reconhecimento de que o currículo escolar historicamente marginalizou saberes e fazeres oriundos da cultura negra e quilombola, reproduzindo silenciamentos e reforçando o racismo estrutural. De acordo com Gomes,

Os projetos, os currículos e as políticas educacionais têm dificuldade de reconhecer esses e outros saberes produzidos pelos movimentos sociais, pelos setores populares e pelos grupos sociais não hegemônicos. No contexto atual da educação, regulada pelo mercado e pela racionalidade científico-instrumental, esses saberes foram transformados em não existência; ou seja, em ausências. (2017, p. 42-43).



Pode-se afirmar, conforme o pensamento de Gomes, que a Educação Escolar Quilombola, instituída a partir da aprovação das DCNs-EEQ, é modelo de educação forjado a partir das ausências, a partir da ocultação e silenciamento da história e cultura de um povo que aqui foi cativo por mais de trezentos anos. É um currículo construído a partir da resistência negra. Faz parte do que Gomes nomeou de “Pedagogia das Ausências”<sup>4</sup> (Gomes, 2017, p. 42)

Os desafios para a implantação das DCNs-EEQ são muitos e vão desde a escassez de materiais didáticos adequados, a insuficiência de formação docente para o trato das epistemologias negras e o predomínio de perspectivas eurocêntricas nos projetos pedagógicos (Devulsky, 2022; Carvalho, 2020). A autora 2, destaca que é preciso concretizar as diretrizes nas escolas quilombolas e, também, para as escolas não quilombolas é necessário o rompimento com o currículo eurocentrado. É preciso que os currículos de maneira geral sejam descolonizados, fundamentados no diálogo, na luta contra o racismo, e com práticas, histórias e saberes negros e indígenas inseridos no currículo.

Nesse processo, a autora reconhece os limites de seu lugar de fala e reforça a necessidade de construir pontes de escuta e corresponsabilidade entre pesquisadores brancos e comunidades quilombolas. Em suas palavras:

*Autora 2: “Como pesquisadora branca, que nasceu e cresceu em uma área geográfica com grande número de comunidades quilombolas, com proximidade cultural e emocional destes territórios, compreendo que meu papel não é falar por, mas aprender com. Pesquisar identidade étnico-raciais, e a educação escolar quilombola é um exercício constante de humildade epistemológica e de compromisso político com a valorização das vozes e saberes que historicamente foram silenciados. Ouvir essas comunidades é reconhecer que nelas reside um projeto educativo profundamente enraizado no território, na coletividade, ancestralidade e na resistência.”*

Frente ao exposto, pontua-se que a despeito de avanços normativos, persistem entraves na efetivação de uma educação verdadeiramente plural e antirracista, sobretudo no que diz respeito à valorização das identidades quilombolas e ao combate ao colorismo (Devulsky, 2022). O contexto de atuação docente aponta ainda para a urgência de reconhecimento das epistemologias negras como constitutivas do conhecimento escolar, tarefa que demanda

---

<sup>4</sup> Inspirada na “Sociologia das Ausências e Sociologia das Emergências” de Boaventura Souza de Santos, (2002, p. 246), Gomes desenvolve um conceito, que ela nomeia de “Pedagogia das Ausências e das Emergências”, um “procedimento teórico-epistemológico”, objetivando “fazer emergir o protagonismo do Movimento Negro na relação educação e movimentos sociais”; saberes e conhecimentos silenciados pelos currículos e políticas educacionais. (2017, p. 42).

compromisso institucional e político, além da abertura ao diálogo intercultural (Carvalho, 2020).

Dessa maneira, a contribuição da autora 2 amplia a análise empírica ao integrar referências legais e pedagógicas, evidenciando que a efetivação da Lei nº 10.639/2003 e das DCNs-EEQ, requer não apenas uma adequação legal, mas a transformação das práticas escolares e o enfrentamento das desigualdades raciais que historicamente atravessam a educação escolar quilombola no Brasil (Brasil, 2003; Carvalho, 2020).

#### **4.3 Colorismo e silenciamentos na escola**

O conceito de colorismo, na perspectiva de Devulsky (2022), define-se como um sistema de hierarquização social que opera dentro do próprio grupo racial, estabelecendo distinções baseadas na tonalidade da pele. Trata-se de um mecanismo de manutenção do racismo estrutural, que atua como o “braço articulado do racismo”, reproduzindo desigualdades e privilégios a partir da gradação do fenótipo negro.

O colorismo é o braço articulado do racismo. É por meio dele que o sistema racista opera de forma ainda mais perversa, reproduzindo hierarquias dentro do próprio grupo racial, estabelecendo quem é visto como mais ou menos negro, mais ou menos digno de reconhecimento e humanidade (Devulsky, 2022, p. 21).

No contexto escolar, essa lógica manifesta-se em práticas de exclusão simbólica, em estigmas e em diferentes formas de silenciamento, afetando diretamente o pertencimento e a autoestima de estudantes e educadores negros. Reconhecer o colorismo como dimensão estruturante das relações raciais na escola é um passo essencial para a construção de uma educação verdadeiramente antirracista, que valorize as múltiplas tonalidades da negritude e enfrente as sutis formas de discriminação naturalizadas no cotidiano educacional.

A escola, nesse cenário, configura-se como espaço paradoxal: ao mesmo tempo em que reproduz estruturas de discriminação, é também o local com potencial para promover transformações sociais e construir novas formas de reconhecimento. O enfrentamento do colorismo e do racismo religioso no ambiente escolar demanda, portanto, uma educação antirracista, afrocentrada e decolonial, que valorize os saberes e as epistemologias afro-brasileiras como fundamentos legítimos do conhecimento (Carvalho, 2020).

A trajetória da autora 3, mulher negra retinta, quilombola e professora da Educação Básica da rede estadual, materializa esse processo de resistência e reexistência. Sua formação

e atuação docente revelam como o percurso educacional de mulheres negras ultrapassa a dimensão técnica, tornando-se ato político de afirmação identitária e transformação coletiva. Desde sua infância no Quilombo Jorges de Água Branca, em Peçanha (MG), até o exercício da docência na mesma escola onde estudou, sua experiência ilustra o impacto histórico das desigualdades raciais e a potência da educação como instrumento de emancipação.

Em depoimento, a autora 3 compartilha uma vivência que sintetiza as tensões e resistências enfrentadas na prática docente antirracista:

*Autora 3: “Quando ingressei na docência na Rede Estadual, senti como se estivesse ministrando aulas para mim mesma em um tempo passado. Encontrei estudantes que se pareciam comigo: jovens negros, filhos de famílias humildes, muitos deles quilombolas. Essa identificação foi profunda e imediata. Mas percebi também que, apesar da diversidade dos alunos, eu era uma das únicas professoras negras da escola. Ser uma mulher preta e ocupar esse espaço é um ato de resistência diária, porque ainda enfrentamos olhares de desconfiança e tentativas de silenciamento, especialmente quando abordamos temas sobre religiosidade afro-brasileira e identidade negra.”*

A professora desenvolve projetos de valorização da identidade negra, enfrentando resistências e episódios de intolerância religiosa. Durante suas ações, presenciou tentativas explícitas de silenciamento por parte de lideranças religiosas locais e enfrentou a falta de apoio institucional diante de ataques simbólicos que buscavam deslegitimar seu trabalho. Esses episódios revelam como o racismo religioso e o conservadorismo operam como mecanismos contemporâneos de exclusão e controle dos corpos negros e de suas expressões culturais dentro e fora da escola (Maciel, 2022).

A fala da autora 3 explicita como a escola é também um território de disputa simbólica, onde o ensino da cultura e da religiosidade afro-brasileira é, por vezes, visto como uma afronta às normas hegemônicas de poder e fé. Sua prática docente, ancorada em uma pedagogia decolonial, enfrenta o racismo religioso e a intolerância que se expressam tanto em atitudes de alunos quanto em silêncios institucionais. Como observa Maciel (2022), tais resistências evidenciam o embate entre a matriz colonial do poder e os saberes ancestrais que sustentam as epistemologias negras.

Segundo a autora 3, nos entremeios da realidade escolar, observa-se que muitas instituições ainda carecem de políticas efetivas de enfrentamento ao racismo. Apesar de alguns professores comprometidos em construir ambientes pautados pelo respeito e pela escuta, situações de discriminação e “brincadeiras” racistas continuam sendo relatadas por estudantes

negros. Na maioria das vezes, as medidas adotadas se restringem a conversas superficiais, sem estrutura de responsabilização ou de acolhimento psicológico, o que revela a ausência de uma política antirracista consistente. Como lembra Carneiro (2003), o racismo se perpetua não apenas pela violência direta, mas também pela omissão e pelo silêncio das instituições diante da dor e da exclusão vividas pelos sujeitos negros.

Em depoimento, a professora afirma:

*Autora 3: “Enquanto mulher preta, quilombola e professora da rede pública, reconheço que estar em sala de aula é também ocupar um espaço de resistência. Ser uma das poucas vozes negras na escola exige coragem para transformar cada aula em um ato de insurgência e cada gesto de acolhimento em um exercício de reexistência.”*

Essa fala sintetiza a potência simbólica e política de sua docência, reafirmando a centralidade das mulheres negras na construção de pedagogias de resistência e na produção de conhecimentos situados. A presença de educadoras negras nas escolas públicas, sobretudo em contextos rurais e quilombolas, transcende o papel pedagógico, configurando-se como prática de libertação e reconfiguração das relações raciais.

Entretanto, a prática docente de uma mulher negra é atravessada por múltiplos desafios que ultrapassam a sala de aula. O não reconhecimento do lugar de fala, a solidão profissional e a falta de apoio da própria comunidade escolar são expressões do racismo estrutural que ainda opera nas instituições educativas. Ser uma mulher preta em espaços majoritariamente brancos e hierarquizados significa, muitas vezes, ter sua competência constantemente posta à prova, ter suas falas interrompidas ou minimizadas e suas práticas pedagógicas antirracistas vistas como militância indevida. Esses mecanismos sutis de deslegitimação reforçam o isolamento e o sentimento de exaustão, sobretudo quando o compromisso ético com os estudantes exige acolher dores e violências que a escola insiste em não ver.

Nesse sentido a autora 3 afirma:

*Autora 3: É pesado, e por vezes frustrante, ser um dos poucos e por vezes o único espaço seguro onde esses jovens se sentem à vontade para compartilhar suas vivências, suas dores e, principalmente, as diversas formas de violência racial que enfrentam cotidianamente. Ouvir esses relatos e reconhecer neles ecos da minha própria trajetória é um exercício constante de empatia e força, mas também de impotência diante da ausência de ferramentas institucionais, infraestrutura adequada e apoio efetivo — seja jurídico, psicológico, social ou pedagógico — que possibilitem uma intervenção concreta.*

A construção de uma educação antirracista no Brasil implica compreender que o currículo é também um campo de disputa política e epistemológica. Gomes (2017) enfatiza que o Movimento Negro Educador produziu saberes e práticas que desafiam o modelo hegemônico de escolarização, evidenciando que o conhecimento não é neutro, mas situado nas experiências históricas da população negra. Ao discutir as “pedagogias das ausências”, a autora denuncia a forma como o pensamento eurocêntrico apagou das escolas as contribuições africanas e afro-brasileiras, convertendo a diversidade em silêncio. Para ela, o enfrentamento do racismo requer uma pedagogia da presença, que valorize as identidades negras e quilombolas como sujeitos do conhecimento e não apenas como temas de estudo. Essa perspectiva, ao se articular às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, reafirma que uma educação democrática só é possível quando a escola reconhece e legitima as múltiplas vozes que a constituem. Assim, ao “enegrecer o currículo”, não se trata apenas de incluir novos conteúdos, mas de transformar as bases epistemológicas da educação brasileira, assumindo a luta antirracista como projeto coletivo de justiça e emancipação.

*Autora 3: Muitas vezes, sinto-me cercada por barreiras erguidas pelo racismo estrutural, social e institucional, que insistem em limitar as possibilidades de transformação real dentro da escola pública. Ainda assim, sigo acreditando que cada aula, cada conversa e cada gesto de acolhimento representam atos de insurgência e reafirmação da existência negra em um espaço historicamente negado a nós.*

Desse modo, compreender o colorismo e o racismo institucional implica reconhecer que o silenciamento também é forma de violência, e que o combate a essas práticas deve ultrapassar a dimensão individual, exigindo ações coletivas, políticas de formação docente continuada e compromisso institucional. A docência negra, quando enraizada em princípios éticos e decoloniais, torna-se força transformadora que rompe o ciclo da invisibilidade e inscreve novas possibilidades de existência, dignidade e justiça social no cotidiano escolar.

Ao analisar as dinâmicas de exclusão e silenciamento, Devulsky (2022) evidencia que o colorismo atua como uma das expressões mais sutis e persistentes do racismo estrutural, pois opera pela gradação das violências e pela naturalização das diferenças internas entre pessoas negras. A autora demonstra que essa lógica de hierarquização, baseada no tom de pele, é um mecanismo de reprodução do poder branco e de manutenção das desigualdades raciais. No contexto escolar, o colorismo se manifesta quando determinados corpos são considerados

“aceitáveis” ou “adequados” para representar a diversidade, enquanto outros permanecem invisibilizados. Tais práticas, ainda que aparentemente inofensivas, consolidam o apagamento simbólico e emocional de estudantes e docentes negros retintos, limitando suas possibilidades de reconhecimento e pertencimento. Reconhecer o colorismo, portanto, é compreender que o racismo não se restringe à violência explícita, mas também se perpetua por meio de valorações estéticas, epistêmicas e institucionais que precisam ser enfrentadas por uma pedagogia antirracista crítica e interseccional.

## **5. DISCUSSÃO E/OU RESULTADOS**

A análise construída por meio da escrita coletiva evidenciou como diferentes lugares de fala se entrelaçam na produção de reflexões sobre a educação não racista. O exercício de coautoria revelou-se um resultado em si, pois a interação entre as três autoras evidenciou tanto as potências quanto as tensões de um processo de escrita ética e situada.

A autora 1, em sua trajetória de deslocamento e escuta ativa, demonstrou que a formação de pesquisadores brancos em processos coletivos pode contribuir para a desconstrução da branquitude acadêmica, tensionando hierarquias e produzindo novas formas de aprender com e não sobre o outro.

A autora 2 ampliou o debate sobre a implementação da Lei nº 10.639/2003, destacando que a legislação, embora seja um marco, necessita ser acompanhada de engajamento docente e revisão curricular. Sua análise confirma que uma educação antirracista depende da valorização das epistemologias negras e da formação crítica dos educadores (Gomes, 2012; Munanga, 2014; Pinheiro, 2023).

A autora 3, por sua vez, apresentou a força da experiência vivida como docente negra e quilombola, revelando como o racismo e o colorismo (Devulsky, 2022) se manifestam nas relações escolares. Sua práxis pedagógica demonstra que a escola pode se tornar território de enfrentamento e emancipação quando assume a centralidade das experiências negras.

Corroborando Carneiro (2023), “enegrecer o pensamento” torna-se uma urgência política e pedagógica. Os resultados deste estudo indicam que a educação não racista deve ser compreendida como prática contínua de descolonização das relações escolares e epistemológicas, exigindo articulação entre lei, prática, pesquisa e experiência vivida. É nesse entrecruzamento que se encontram as possibilidades de transformação do espaço escolar em território de justiça racial.

Frente ao exposto, compreende-se que a articulação entre as experiências das autoras evidencia que o enfrentamento ao racismo requer tanto o deslocamento ético de educadores brancos quanto o fortalecimento das epistemologias negras e quilombolas, numa práxis dialógica e emancipadora. Corroborando Carneiro (2023), enegrecer o pensamento é um ato pedagógico e político que reorienta as práticas educativas e descoloniza o currículo. Dessa forma, compreende-se que a educação não racista é um processo permanente de decolonização das relações escolares e epistemológicas, atravessado por escuta, coautoria e resistência.

## **6. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O estudo reafirma o compromisso das autoras com a consolidação de uma educação antirracista pautada na escuta, na coautoria e na valorização das diferentes vozes que compõem o campo educacional. A trajetória coletiva revelou que a produção de conhecimento comprometido com a justiça racial exige deslocamentos éticos, abertura ao diálogo e corresponsabilidade. A escrita coletiva emerge como prática ética e política, capaz de transformar o ato de pesquisar em um exercício de reparação simbólica e de reconhecimento da pluralidade epistêmica.

A autora 1 reafirma a importância da escuta e do reconhecimento de privilégios como prática pedagógica transformadora; a autora 2 contribui com o olhar político e institucional sobre a implementação da Lei nº 10.639/2003; e a autora 3, a partir de sua vivência quilombola e docência negra, concretiza a luta cotidiana por reconhecimento, pertencimento e emancipação.

Dessa forma, o artigo evidencia que a educação antirracista se constrói na confluência entre teoria, prática e experiência, em um movimento permanente de resistência e reconstrução. A escrita coletiva, nesse sentido, emerge como prática ética e política, capaz de transformar o ato de pesquisar em um exercício de reparação simbólica e de reconhecimento da pluralidade epistêmica.

Por fim, compreende-se que a educação não racista é um projeto coletivo, sustentado pela escuta ativa, pela coautoria e pela coragem de revisitar a história para escrever novos futuros, onde a escola se torne um espaço efetivo de dignidade, diversidade e justiça social.

## REFERÊNCIAS

- BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 jan. 2003.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB Nº 8, de 20 de novembro de 2012**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica.
- CARNEIRO, Sueli. **Enegrecer o pensamento**: os sentidos do movimento negro. São Paulo: Pólen, 2023.
- CARVALHO, Iago Vilaça de. Nilma Lino Gomes: reflexões para uma educação para a igualdade. In: Caderno Intelectualidades Negras Brasileiras. **Revista África e Africanidades**, v. 1, n. 36, supl. 1, p. 27-32, jan. 2020.
- COSTA, Lígia Marise. “**Sou quilombola, bom aluno e bom de bola**”: A constituição identitária de alunos do ensino médio: um estudo histórico antropológico com jovens moradores de uma comunidade remanescente de quilombo do sertão mineiro. Minas Novas-MG. 269f. Dissertação de Mestrado. Belo Horizonte: Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, 2012.
- DESGAGNÉ, Serge. O conceito de pesquisa colaborativa: a ideia de uma aproximação entre pesquisadores universitários e professores práticos. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 29, n. 15, p. 7-35, maio/ago. 2007.
- DEVULSKY, Alessandra. **Colorismo**: uma introdução ao debate sobre a discriminação por tom de pele. São Paulo: Jandaíra, 2022. (Coleção Feminismos Plurais).
- GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- GOMES, Nilma Lino. **O Movimento Negro Educador**: saberes construídos na luta por emancipação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.
- MACIEL, Filipe de Oliveira. **O processo de identidade de comunidades quilombolas de Peçanha-Minas Gerais**: história oral, cultura e etnicidade. 2022. 234 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Rurais) – Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Diamantina, 2022.
- MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil**: identidade nacional versus identidade negra. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.
- PINHEIRO, Bárbara Carine Soares. **Como ser um educador antirracista**. São Paulo: Planeta do Brasil, 2023.
- RIBEIRO, Djamila. **O lugar de fala**. São Paulo: Jandaíra, 2017. (Coleção Feminismos Plurais).