

ISSN - 2175-6600

Vol.17 | Número 39 | 2025

Submetido em: 12/08/2025

Aceito em: 05/12/2025

Publicado em: 19/12/2025

Geninhas em povoada por uma práxis antirracista na educação infantil

Geninhas in povoada for an anti-racist practice in early childhood education

Geninhas en la ciudad por una práctica antirracista en educación infantil

Thaís Regina de Carvalho¹
Rachel Benta Messias Bastos²
Cecília Maria Vieira³



<https://doi.org/10.28998/2175-6600.2025v17n39pe19993>

Resumo: As ações antirracistas das Geninhas são ancestrais de um *continuum* (Nascimento, 2018) histórico-cultural. De tempos longínquos, Jesuína Adelaide dos Santos (1920-2005), a nossa Dona Geninha, mulher negra catarinense, movimentou uma povoada e nos ensinou que é preciso transgredir! Como Griô e guardião de um processo educativo-cultural, no tempo presente, os ensinamentos de dona Geninha constituem-se na materialidade objetiva de um coletivo de extensão, pesquisa e ensino. Dentre a pluralidade e entrecruzamento de ações das Geninhas, a extensionalidade de práticas pedagógicas antirracistas tem movimentado a atividade denominada “Espaço ERER”. A intencionalidade desta ação é adentrar os espaços educativos públicos para a promoção da Educação das Relações Étnico-Raciais em cumprimento a legislação 10.639/2003. Trata-se de uma ação cujo foco está relacionado ao trabalho de uma pedagogia engajada (hooks, 2013) em práticas pedagógicas da musicalidade, contação de histórias, expressão corporal, oralidade, da história e cultura africana e afro-brasileira. Com esta intencionalidade antirracista, este artigo expressa a descolonização curricular (Gomes, 2012) em meio ao racismo à brasileira. Também representa a ruptura com a história única (Adichie, 2019), com o sepultamento de conhecimentos e saberes do povo negro (Carneiro, 2005) e, sobretudo, significa o continuum (Nascimento, 2018) da luta por uma educação antirracista interseccionada pela ERER, povoada em aquilombamento teórico-metodológico. Assim, na presente produção iremos refletir sobre uma práxis antirracista, bem como compartilhar as experiências e vivências com o “Espaço ERER” em âmbito das unidades da primeira etapa da educação básica, considerando que o acesso aos conhecimentos referentes à história e cultura africana e afro-brasileira configura-se como um dos direitos das crianças.

Palavras-chave: Educação das relações étnico-raciais. Práxis antirracista. Educação Infantil

¹ Universidade Federal de Goiás. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9012110153610792>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9807-554X>. E-mail: decarvalho@ufg.br

² Instituto Federal de Goiás. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2303166673494701>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7786-6505>. E-mail: rachel.bastos@ifg.edu.br

³ Secretaria Municipal de Educação de Goiânia. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3211629019789659>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3932-7660>. E-mail: ceciliavieira70@gmail.com



Abstract: The anti-racist actions of the Geninhas are ancestors of a historical-cultural continuum (Nascimento, 2018). In ancient times, Jesuína Adelaide dos Santos (1920-2005), our Dona Geninha, a black woman from Santa Catarina, moved a village and taught us that it is necessary to transgress! As a Griô and guardian of an educational-cultural process, Dona Geninha's teachings, in the present time, constitute the objective materiality of a collective of extension, research and teaching. Among the plurality and intersection of actions of the Geninhas, the extensionality of anti-racist pedagogical practices has driven the activity called "Espaço ERER". The intention of this action is to enter public educational spaces to promote the Education of Ethnic-Racial Relations in compliance with federal law number 10.639/2003. This is an action whose focus is related to the work of an engaged pedagogy (hooks, 2013) in pedagogical practices of musicality, storytelling, body expression, orality, African and Afro-Brazilian history and culture. With this anti-racist intentionality, this article expresses curricular decolonization (Gomes, 2012) amidst Brazilian-context racism. It also represents a break with the single history (Adichie, 2019), with the burial of knowledge and wisdom of black people (Carneiro, 2005) and, above all, it signifies the continuum (Nascimento, 2018) of the struggle for an anti-racist education intersected by ERER, populated in theoretical-methodological quilombation. Thus, in this production we will reflect on an anti-racist praxis, as well as share experiences and experiences with the "Espaço ERER" within the scope of the units of the first stage of basic education, considering that access to knowledge related to African and Afro-Brazilian history and culture is configured as one of the rights of children.

Keywords: Education of ethnic-racial relations. Anti-racist praxis. Early Childhood Education

Resumen: Las acciones antirracistas de las Geninhas son antecesoras de un continuum histórico-cultural (Nascimento, 2018). Desde décadas, Jesuína Adelaide dos Santos (1920-2005), nuestra Dona Geninha, una mujer negra de Santa Catarina, movió una aldea y nos enseñó que ¡es necesario transgredir! Como Griô y guardiana de un proceso educativo-cultural, las enseñanzas de Dona Geninha, en el tiempo presente, constituyen la materialidad objetiva de un colectivo de extensión, investigación y enseñanza. Entre la pluralidad y entrelazamiento de las acciones de Geninhas, la extensión de las prácticas pedagógicas antirracistas ha impulsado la actividad denominada "Espacio ERER". La intención de esta acción es ingresar a los espacios educativos públicos para promover la Educación en Relaciones Étnico-Raciales en cumplimiento de la legislación 10.639/2003. Se trata de una acción cuyo enfoque se relaciona con el trabajo de una pedagogía comprometida (hooks, 2013) en prácticas pedagógicas de musicalidad, narración, expresión corporal, oralidad, historia y cultura africana y afrobrasileña. Con esa intención antirracista, este artículo expresa la descolonización curricular (Gomes, 2012) en medio del racismo brasileño. Representa también la ruptura con la historia única (Adichie, 2019), con el entierro de los conocimientos y saberes de los negros (Carneiro, 2005) y, sobre todo, significa el continuum (Nascimento, 2018) de la lucha por una educación antirracista atravesada por ERER, quilombola poblada y teórico-metodológica. Así, en esta producción reflexionaremos sobre una praxis antirracista, así como compartir experiencias y vivencias con el "Espaço ERER" en el ámbito de las unidades de la primera etapa de la educación básica, considerando que el acceso a conocimientos relacionados con la historia y cultura africana y afrobrasileña se configura como uno de los derechos de los niños.

Palabras clave: Educación de las relaciones étnico-raciales. Praxis antirracista. Educación Infantil Temprana

1 "FAZ BRILHAR DONA GENINHA, NOSSA GRANDE INSPIRAÇÃO": PROTAGONISMO E PRÁXIS ANTIRRACISTA

*"Povoada
Quem falou que eu ando só?
Tenho em mim mais de muitos
Sou uma, mas não sou só (Sued Nunes, 2021)"*

Quem falou que andamos só? Abordar temas que envolvem relações de poder é algo complexo que, por vezes, suscita o sentimento de andarmos só, contudo como nos ensina a letra da música *Povoada*, "Sou uma, mas não sou só". Esse é um aspecto essencial quando refletimos e projetamos uma educação antirracista pautada nos valores



civilizatórios afro-brasileiros (Trindade, 2006), tais como: ancestralidade, memória, circularidade, religiosidade, cooperativismo/comunitarismo, energia vital, ludicidade, oralidade, musicalidade e corporeidade. Dentre eles, salientamos a ancestralidade, memória, circularidade, corporeidade e a oralidade para então apresentar a “Dona Geninha, nossa grande inspiração!” e, em seguida, a agência do Coletivo Geninhas em Movimento.

Figura 1: Dona Geninha, nossa grande inspiração



Fonte: Acervo familiar, 2000

Jesuína Adelaide dos Santos (1920-2005), mais conhecida como Dona Geninha, nasceu em Florianópolis, capital de Santa Catarina, e é bisavó de uma das autoras do presente artigo. O Coletivo Geninhas em movimento, composto majoritariamente por mulheres negras, ao escolher um nome que pudesse expressar a identidade do grupo, considerando a ancestralidade, memória, afetividade, coletividade, bem como a necessidade de aprender e ensinar a transgredir (hooks, 2017), considerou que ao homenagear uma mulher negra potente que foi filha, irmã, mãe, avó, bisavó, tataravó com muitos sonhos e lutas projetadas, caminharíamos no sentido de buscar representar as memórias e ancestralidade de todas as integrantes do Coletivo. *Nós somos às Geninhas!!*

Esta escolha da identidade – nominal e artística/rosto – do coletivo tem como fundamento os aquilombamentos sociais e culturais instituídos por esta mulher negra, Dona Geninha⁴, em um território extremamente dominado por uma supremacia racial, pelos privilégios da branquitude e, sobretudo por sua ação antirracista social e cultural.

Nessa direção, concebemos a Dona Geninha como a nossa *griô*, que por meio da oralidade e corporeidade se tornou uma referência na luta por existir e resistir em uma

⁴ Sobre a memória e história de Dona Geninha recomendamos o seguinte texto: Geninha: trajetórias de mulheres negras que inspiram para a práxis de um currículo afrocêntrico de Thaís Regina de Carvalho, Carol Lima de Carvalho e Sônia S. L. de Carvalho (2024).

sociedade cujas “[...] relações de poder que envolvem raça, classe e gênero, por exemplo, não se manifestam como entidades distintas e mutuamente excludentes.” (Collins; Bilge, 2021, p. 16). Isto é, ao refletirmos sobre as relações de poder e problemas sociais é fundamental considerarmos uma análise interseccional entre as categorias que envolvem opressão, subordinação e desigualdade. A trajetória de Dona Geninha nos remete a isso, haja vista que ela foi uma mulher negra à frente do seu tempo que a partir de muitos encontros e desencontros trilhou o seu percurso deixando-nos a perspectiva de que existem várias formas de ser e estar no mundo.

Dentre os ensinamentos da Dona Geninha também podemos enfatizar a importância das afetividades, do respeito, bem como das relações e vínculos com os nossos pares. Tais ensinamentos nos aproximam do que bell hooks (2021) intitulou como “ética amorosa”, a qual “pressupõe que todos têm o direito de ser livres, de viver bem e plenamente. Para trazer a ética amorosa para todas as dimensões da nossa vida, nossa sociedade precisaria abraçar a mudança” (hooks, 2021, p. 123). E neste movimento de “abraçar a mudança”, Dona Geninha se destaca por sua agência como mulher negra, a qual demonstra que por meio de iniciativas coletivas é possível ampliarmos as nossas conquistas em âmbito individual e enquanto grupo.

Dando continuidade à apresentação de Dona Geninha, cabe compartilhar que ela tinha o sonho de ser freira. Todavia, este sonho não se concretizou, por ser uma mulher negra, e interpretamos a negativa como fruto do pacto da branquitude (Bento, 2022), ou seja, da exclusão em função da raça/cor negra e a condição de classe, em detrimento da manutenção de privilégios de mulheres brancas (pre)destinadas a vocação religiosa. A autora Maria Aparecida da Silva Bento (2022) conceitua o pacto da branquitude como:

É evidente que os brancos não promovem reuniões secretas às cinco da manhã para definir como vão manter seus privilégios e excluir os negros. Mas é como se assim fosse: as formas de exclusão e de manutenção de privilégios nos mais diferentes tipos de instituições são similares e sistematicamente negadas ou silenciadas. Esse pacto da branquitude possui um componente narcísico, de autopreservação, como se o “diferente” ameaçasse o “normal”, o “universal”. Esse sentimento de ameaça e medo está na essência do preconceito, da representação que é feita do outro e da forma como reagimos a ele. (Bento, 2022, p. 18).

Portanto, ao ter a sua solicitação negada sem motivos explícitos justificáveis, mas legitimados pela forma perversa de discriminação da mulher negra, se tornou explícito que Dona Geninha foi vítima desse pacto narcísico silencioso e não verbalizado que atua para manter os privilégios da população branca. Nilma Lino Gomes (2005, p.56) com base nos estudos de Luciana Jaccoud e Nathalie Begin (2002) sobre discriminação indireta, explica que esse tipo de discriminação “[...] alimenta estereótipos sobre o negro e é exercida sob o



manto de práticas administrativas ou institucionais”. Portanto, fatores interseccionais como: pobreza, falta de escolarização e raça/cor dificultavam a entrada de mulheres negras nas congregações religiosas, limitando-as geralmente a funções domésticas e braçais.

Contudo, Dona Geninha sempre esteve em movimento e diante disso, ela seguiu a sua vida e ainda jovem (18 anos de idade), casou-se. Logo após dois anos de casada, novamente Dona Geninha passou por mais uma situação difícil, pois tornou-se viúva com dois filhos (Ada e Walfrido) para cuidar e educar. Nessa caminhada marcada por lutas cotidianas e resistência, Dona Geninha se juntou a outras mulheres para então produzir e vender renda de bilro. Ação que a tornou conhecida por muitas pessoas na cidade de Florianópolis/SC e que demarca a importância da coletividade e do provérbio africano “*Ubuntu*”, o qual é uma antiga palavra africana e tem origem na língua Zulu (pertencente ao grupo linguístico bantu), significando que “uma pessoa é uma pessoa através (por meio) de outras pessoas”, isto é, “Sou, porque Somos”.

Outro aspecto marcante na trajetória de Dona Geninha diz respeito ao seu protagonismo no carnaval, principalmente nas escolas de samba. Desde quando era criança, Dona Geninha apreciava o carnaval com o seu pai e essa paixão foi intensificada ao decorrer dos anos, inclusive, gerando a sua participação em cargos de gestão de algumas escolas de samba da capital catarinense, além da fundação no ano de 1970 de uma escola de samba chamada *Império do Samba*, da qual Dona Geninha foi presidente e isso a tornou a primeira mulher negra a ser presidente de uma escola de samba em Florianópolis/SC. Elencamos esse fato como relevante, haja vista que o mesmo denota a presença e o protagonismo de mulheres negras, disseminando a importância de que nós podemos e precisamos ocupar os mais diversos espaços e cargos que envolvem *status*, prestígio e poder.

Nessa direção, em âmbito da educação, Nilma Lino Gomes (2020), ao debater sobre a descolonização dos currículos retrata que esse movimento está atrelado a ocupação de cargos, necessitando da:

[...] presença negra nos espaços de poder e decisão; nas estruturas acadêmicas; na Cultura; na gestão da educação, da saúde e da justiça: ou seja, a descolonização, para ser concretizada, precisa alcançar não somente o campo da produção do conhecimento, como também as estruturas sociais e de poder. (Gomes, 2020, p. 226).

Seguindo essa concepção, passamos para a apresentação do Coletivo Geninhas em Movimento⁵, o qual desenvolve ações de extensão, pesquisa e ensino com o intuito de contemplar a educação das relações étnico-raciais (ERER) na educação básica e ensino superior. O referido Coletivo tem as suas ações organizadas por docentes, discentes de graduação e pós-graduação e egressas da Universidade Federal de Goiás e Instituto Federal de Goiás. Novamente, a coletividade pode ser apontada como um dos nossos diferenciais, pois todas as iniciativas são elaboradas e desenvolvidas de modo coletivo, buscando valorizar as qualidades e potencialidades de cada integrante.

Assim sendo, o objetivo do Coletivo Geninhas se constitui em propor pesquisas e momentos formativos sobre/para a efetivação da implementação da Lei Federal nº 10.639/2003 na educação básica e ensino superior, bem como de políticas de ações afirmativas para acesso e permanência nos cursos de graduação e pós-graduação.

Para isso, de modo qualitativo, são desenvolvidos os seguintes projetos de pesquisa: “Educação das relações étnico-raciais e crianças de zero a três anos de idade: um estudo sobre as práticas pedagógicas na rede municipal de Goiânia” e “As ações afirmativas nos programas de pós-graduação de universidades brasileiras”. A primeira foi iniciada no ano de 2020 e tem como objetivo analisar as práticas pedagógicas da educação infantil, em especial as direcionadas às creches (zero a três anos de idade) da rede municipal de ensino de Goiânia, no que se refere às ações que visam abranger a ERER. Os caminhos metodológicos contemplam revisão bibliográfica, análise documental e aplicação de questionários para docentes e equipe gestora.

Neste movimento de revisão bibliográfica, destacamos alguns dos estudos e pesquisas que abordam práticas pedagógicas antirracistas na educação infantil, os quais constituem referências essenciais para continuidade de combate ao racismo nas práticas educativas:

AMARAL, Arleandra Cristina Talin do. **A infância pequena e a construção da identidade étnico-racial na educação infantil**. Tese (Doutorado em educação). Curitiba: Universidade Federal do Paraná, 2013.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; GOBATTO, Carolina. A (dupla) Invisibilidade dos Bebês e das Crianças bem Pequenas na Educação Infantil: tão perto, tão longe. **HUMANIDADES & INOVAÇÃO**, v. 4, p. 21-36, 2017.

BENTO, Maria Aparecida Silva. A identidade racial em crianças pequenas. In.: BENTO, Maria Aparecida Silva (Org.). **Educação infantil, igualdade racial e diversidade**: aspectos políticos,

⁵ Desde o ano de 2023 o grupo foi cadastrado no Diretório dos Grupos de Pesquisa no Brasil do CNPq identificando-se como: Geninhas – Grupo de Extensão, Pesquisa e Ensino em Educação das Relações Étnico-raciais (GENINHAS-GEPE/ERER).



jurídicos, conceituais. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades - CEERT, 2011.

CARVALHO, Thaís Regina de. **Diversidade étnico-racial na educação infantil**: Análises de um sistema privado de ensino adotado por uma rede municipal de educação. Tese (Doutorado em Educação) – Curitiba: Universidade Federal do Paraná, 2018.

CAVALLEIRO, Eliane. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar**: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. São Paulo: Contexto, 2015.

DIAS, Lucimar Rosa. **No fio do horizonte**: educadoras da primeira infância e o combate ao racismo. Tese (Doutorado em Educação) - São Paulo: Universidade de São Paulo, 2007.

TRINIDAD, Cristina Teodoro. Diversidade étnico-racial: por uma prática pedagógica na educação infantil. In.: BENTO, Maria Aparecida Silva (Org.). **Educação infantil, igualdade racial e diversidade**: aspectos políticos, jurídicos, conceituais. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades - CEERT, 2011.

Enquanto isso, o estudo sobre ações afirmativas na pós-graduação teve início em 2022 e objetiva a análise da criação e implementação das ações afirmativas no âmbito dos Programas de Pós-Graduação de quatro universidades brasileiras, entre elas: da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), da Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR) e da Universidade Federal de Goiás (UFG), considerando as particularidades de cada instituição no que diz respeito a sua localização geográfica (Nordeste, Centro-Oeste, Sudeste e Sul), o público atendido, o tempo de implementação das ações afirmativas, o número de estudantes, entre outros aspectos. Para o processo de coleta de dados foi realizada uma análise documental dos editais de ingresso e resoluções dos programas de pós-graduação, além da aplicação de questionários para discentes, docentes e coordenadores/as dos programas de pós-graduação.

Prosseguindo o compartilhamento das ações do Coletivo Geninhas, de forma articulada, na esfera da extensão universitária trabalhamos com atividades que abarcam: grupo de estudos com ênfase para a epistemologia negra; momentos formativos nos cursos de pedagogia e demais licenciaturas; oferta de formação continuada para docentes das redes municipais de educação; ação direcionada para as crianças, intitulada “Espaço ERER”, o qual será detalhado adiante por se configurar como o foco deste artigo.

Diante dessa breve contextualização, o presente texto apresenta como objetivo: refletir sobre uma práxis antirracista, bem como compartilhar as experiências e vivências com o “Espaço ERER” em âmbito das unidades da primeira etapa da educação básica. Para isso, realizamos um estudo de cunho qualitativo do acervo do Coletivo Geninhas, contando com registros fotográficos, arquivos com dados da realização das ações e depoimentos orais coletados nas atividades. Vale ressaltar que as autoras atuam

diretamente no desenvolvimento do Espaço EREER e compreendem que a realização dessa ação atua no sentido de buscar contemplar o direito de todas as crianças terem acesso aos conhecimentos a respeito da história e cultura africana e afro-brasileira desde a mais tenra idade.

Nessa direção, a nossa fundamentação teórica está ancorada nos estudos críticos sobre educação e relações raciais no Brasil, os quais apontam a importância da *práxis Sankofa*, um movimento cíclico e contínuo essencial para (re)conhecer o passado, compreender o presente e projetar o futuro, recorrentemente identificando que “os nossos passos vêm de longe” (Werneck, 2010).

Em especial sobre o desenvolvimento da ação nas unidades que ofertam o atendimento na primeira etapa da educação básica, cabe expor que os conceitos que constituem a educação infantil são considerados e estão presentes na atividade, tais como: os princípios éticos, políticos e estéticos; as brincadeiras e interações como eixos de todas as ações; a compreensão das crianças como sujeitos de direitos que produzem e reproduzem culturas (Brasil, 2010). Além disso, a cada sorriso, olhar, troca, desejo por brincar com as/os bonecas/os, tocar os instrumentos musicais, temos a certeza de que o ato da *Povoada* no Espaço EREER é necessário e urgente.

Portanto, defendemos que abordar a EREER na educação infantil demanda a inserção da temática em âmbito de todas as ações educativas e pedagógicas que são desenvolvidas cotidianamente, as quais contemplam desde o momento de acolhida, organização dos espaços e tempos, atividades diversificadas, por meio de projetos específicos e também com a inserção da temática em projetos que contam com temáticas mais amplas. Esse é um movimento importante ao considerarmos que uma educação infantil de qualidade precisa contemplar a diversidade étnico-racial, pois:

[...] todas as crianças têm o direito de ter acesso aos conhecimentos referentes à história e cultura africana e afro-brasileira de forma articulada e densa, superando visões reducionistas, e por vezes equivocadas, que costumemente permanecem circulando nos diferentes espaços educativos, e opera para a manutenção das desigualdades e hierarquias raciais. Destarte, o trabalho com esses conteúdos envolva ampliação dos referenciais e precisa ser desenvolvido independente do pertencimento étnico-racial do grupo envolvido e do ambiente educativo. (Carvalho, 2020, p. 80)

Portanto, torna-se necessário que o trabalho com a EREER abranja tanto as práticas pedagógicas quanto as políticas públicas e gestão educacional. Nesse sentido, cabe destacar aspectos referentes à Lei Federal nº 10639/03 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana (Brasil, 2004), pois embora ambas já tenham sido



homologadas há mais de duas décadas, ainda temos muitas lacunas no que se aos processos efetivos para a sua implementação.

Como é de conhecimento, a Lei Federal nº 10639/03 altera os artigos 26-A e 79-B da Lei de Diretrizes e Bases da Educação tornando obrigatório o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira em todos os estabelecimentos de ensino. A promulgação da referida Lei é fruto da luta e reivindicações do Movimento Negro, segundo Nilma Lino Gomes (2024):

A inclusão do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana nos currículos das escolas públicas e privadas da Educação Básica é resultado da ação política do Movimento Negro brasileiro, uma ação de combate ao racismo realizada por meio de denúncia e de formulação de proposições ao Estado brasileiro, suas políticas e programas. Ao longo da história da Educação no Brasil, esse movimento social tem sido o responsável por uma série de ações antirracistas direcionadas aos órgãos educacionais, às secretarias de Educação dos estados e municípios e do Distrito Federal, às escolas de Educação Básica e aos cursos de formação de docentes em nível superior. (Gomes, 2024, p. 159).

Sendo assim, conforme aponta Nilma Lino Gomes (2017), o Movimento Negro se configura como Movimento Negro Educador, pois ele reivindica, produz saberes, educa e reeduca a sociedade brasileira.

Imersas a esse debate, salientamos a importância da realização de ações intencionais e contínuas que contemplem a EREER desde a educação infantil em um movimento constante e cíclico de ação-reflexão-transgressão em prol da garantia dos direitos das crianças, entre eles o de que elas tenham a oportunidade de construir as suas identidades de modo valorizado, além de se sentirem pertencentes aos espaços educativos.

Adiante, apresentaremos a teoria do conhecimento a partir de alguns dos conceitos que fundamentam o trabalho realizado pelo Coletivo Geninhas em Movimento e, em seguida, a caracterização e análises do desenvolvimento da ação Espaço EREER nas unidades de educação infantil.

2 O ENGAJAMENTO EPISTEMOLÓGICO DAS GENINHAS EM MOVIMENTO

“Quem pode ensinar conhecimento? E quem não pode? Quem está no centro? E quem permanece fora, nas margens?” (Kilomba, 2019, p. 50). Instigadas por esta problemática da descolonização do conhecimento (Gomes, 2012), as ações antirracistas, desenvolvidas pelo coletivo Geninhas em movimento, instituintes do tripé – extensão,



pesquisa e ensino – têm como base fundante a *epistemologia negra*. Trata-se de uma episteme de saberes científico-culturais engendrados por nossas ancestralidades e intelectualidades – o povo negro.

A epistemologia, derivada das palavras gregas episteme, que significa conhecimento, e logos, que significa ciência, é a ciência da aquisição de conhecimento e determina que questões merecem ser colocadas (temas), como analisar e explicar um fenômeno (paradigmas) e como conduzir pesquisas para produzir conhecimento (métodos), e nesse sentido define não apenas o que é o conhecimento verdadeiro, mas também em quem acreditar e em quem confiar. (Kilomba, 2019, p. 54).

Este conhecimento verdadeiro, creditável e oficial, em contextos coloniais e imperialistas de relações sociais-raciais, foi imposto e legitimado como padrão de ciência em refutação a qualquer tipo de dúvida, tais como: “Mas quem define quais perguntas merecem ser feitas? Quem as está perguntando? Quem as está explicando? E para quem as respostas são direcionadas?” (Kilomba, 2019, p. 54). Em contraposição e resistência a esta lógica eurocêntrica, quem está explicando e desvelando as contradições sócio coloniais é a epistemologia negra, ao transgredir os limites opressivos da margem para o centro do conhecimento. Em corroboração a esta problemática, Nilma Lino Gomes (2012, p. 100) explica que “[...] o debate epistemológico sobre o diálogo interno e externo à ciência é necessário”.

Para Grada Kilomba (2019, p. 58), o desvelamento colonial implica compreender o quanto é fundamental “[...] uma epistemologia que inclua o pessoal e o subjetivo como parte do discurso acadêmico, pois todas/os nós falamos de um tempo e lugar específicos, de uma história e uma realidade específica – não há discursos neutros”, porque há relações de poder, de confinamento à marginalidade e ao silêncio. Os “[...] conceitos de conhecimento, erudição e ciência estão intrinsecamente ligados ao poder e à autoridade racial. Qual conhecimento está sendo reconhecido como tal? E qual conhecimento não o é? [...] De quem é esse conhecimento?” (Kilomba, 2019, p. 50). Historicamente, a dominação colonial legitimou como sendo exclusivamente seu, de sua propriedade, o conhecimento erudito e científico, não permitindo, assim, qualquer dúvida desta natureza: “Quem é reconhecida/o como alguém que possui conhecimento? E quem não o é?” (Kilomba, 2019, p. 50).

Diante destas condições de dominação e subalternidade, a população negra foi naturalizada e perpetuada como produtora de conhecimento inferior e, portanto, sem voz e à margem do que foi convencionado pela civilidade europeia. Silva (2007, p. 497) explica que “[...] é nesse clima de não reconhecimento dos diferentes e de tentativa europeizados,



nos padrões europeus ou europeizados, no que nem sempre houve sucesso, que se inventa a diversidade”. Somos uma nação multiétnica e pluricultural em contrariedade à ideologia do branqueamento e do mito da democracia racial. Esta força ideológica do mito, por muito tempo e até hoje, ainda oculta, inferioriza e extermina a população negra em nome de um poder que atua pela dominação das relações sociais-raciais.

O mito da democracia racial pode ser compreendido, então, como uma corrente ideológica que pretende negar a desigualdade racial entre brancos e negros no Brasil como fruto do racismo, afirmando que existe entre estes dois grupos raciais uma situação de igualdade de oportunidade e de tratamento. Esse mito pretende, de um lado, negar a discriminação racial contra os negros no Brasil, e, de outro lado, perpetuar estereótipos, preconceitos e discriminações construídos sobre esse grupo racial (Gomes, 2005, p. 57).

A naturalização e perpetuação do mito é histórica e representa a manutenção do racismo no Brasil. Trata-se de um *continuum* (Nascimento, 2018) político-econômico relacionado a uma luta desigual e combinada que gerou tipos de resistências e enfrentamentos de descolonização do conhecimento. Neste sentido de combate ao racismo epistêmico, as apropriações da epistemologia negra por este coletivo estão também vinculadas aos estudos críticos sobre relações étnico-raciais no Brasil, em especial dos/as pesquisadores/as que se dedicam aos aspectos que envolvem a *práxis* de uma educação antirracista, entre elas/es salienta-se: Nilma Gomes (2017, 2020, 2017), Petronilha Gonçalves e Silva (2008), Kabengele Munanga (2008), bell hooks (2017), Lélia Gonzalez (2020), Sueli Carneiro (2005), Grada Kilomba (2019) e outras/os. Estes estudos críticos têm como imperativo “descolonizar a ordem eurocêntrica do conhecimento”, com a intencionalidade de ruptura com os conhecimentos colonizados “[...] que regulam o que é a ‘verdadeira’ erudição” (Kilomba, 2019, p. 53) entendida como ferramenta de poder do regime repressivo do colonialismo e o racismo.

Nesta pluralidade epistemológica negra, principalmente de autoras brasileiras e estrangeiras, a prática pedagógica antirracista do coletivo Geninhas em movimento fundamenta-se na “pedagogia engajada” de bell hooks (2017), referente àqueles que tem “[...] coragem de transgredir as fronteiras que fecham cada aluno numa abordagem do aprendizado como uma rotina de linha de produção” (hooks, 2017, p. 25) e de objetificação do professor determinadas pelos processos da “educação bancária”. Distintamente, a educação libertadora instiga o desejo do ser social na busca pela vontade de ser relacionada à vontade de vir a ser, num movimento em que todos são chamados a partilhar.

Esta pedagogia engajada tem como finalidade uma educação para a prática da liberdade, de conscientização e engajamento crítico, na qual os alunos são participantes



ativos que têm vida e experiências complexas e não são meramente consumidores passivos. A partir dos estudos do patrono da educação brasileira, Paulo Freire, bell hooks (2017, p. 26) explica que “[...] a educação só pode ser libertadora quando todos tomam posse do conhecimento como se este fosse uma plantação em que todos temos de trabalhar” e desenvolver-se considerando a indissociabilidade do corpo, mente e espírito. “[...] nosso trabalho não é o de simplesmente partilhar informação, mas sim o de participar do crescimento intelectual e espiritual dos nossos alunos” (hooks, 2017, p. 25), em espaços democráticos de partilha de conhecimentos e autoatualização.

Na pedagogia engajada, uma das ações da educação antirracista é a ruptura com a “história única” oriunda de relações de poder, as quais têm “[...] a habilidade não apenas de contar a história de outra pessoa, mas de fazer que ela seja sua história definitiva” (Adichie, 2019, p. 12). Outra habilidade é a capacidade de criar estereótipos incompletos, com falsas ideias que “[...] fazem com que uma história se torne a única história” (Adichie, 2019, p. 14), ao expropriar a dignidade dos sujeitos sociais, como ocorreu com a população negra. Todavia, em movimento e combate a esta história única, o coletivo Geninhas, movido por uma “*práxis Sankofa*”, busca reelaborar o passado para compreender o presente e projetar um futuro antirracista porque “Somos oriundos de uma formação que atribui, aos brancos, aos europeus, a cultura que dizem clássica, pois permanece no tempo, desconhecendo-se culturas dos povos não europeus que também têm permanecido no tempo” (Silva, 2007, p. 500).

Com esta intencionalidade da *práxis Sankofa*, as ações do coletivo Geninhas de descolonizar o currículo em relação à África e aos afro-brasileiros (Gomes, 2012) se pautam pelo conhecimento de si, ou seja, da identidade e especificamente da identidade negra referente ao pertencimento ancestral. “A identidade não é algo inato. Ela se refere a um modo de ser no mundo e com os outros” (Gomes, 2005, p. 41). Significa o reconhecimento e valorização das origens constitutivas do ser social e de suas histórias positivas. Esses processos identitários contribuem para a construção das especificidades da identidade negra, a social, histórica, cultural e plural.

“Muitas histórias importam. As histórias foram usadas para espoliar e caluniar, mas também podem ser usadas para empoderar e humanizar. Elas podem despedaçar a dignidade de um povo, mas também podem reparar essa dignidade despedaçada” (Adichie, 2019, p. 16). Esta reparação da dignidade da população negra é materializada na obrigatoriedade do ensino da História e Cultura africana e afro-brasileira, cuja deliberação é originária da promulgação de legislações antirracistas como a referida Lei Federal nº 10.639/2003. Tais leis exigem “Mudanças de representação e de práticas. Exige



questionamento dos lugares de poder”, como explica Gomes (2012, p. 100). A execução desta lei tem proporcionado ao coletivo Geninhas muitos movimentos formativos de aquilombamento, povoada e vivências de valores civilizatórios em unidades escolares, com crianças, jovens e adultos com a finalidade da descolonização curricular, o que:

implica conflito, confronto, negociações e produz algo novo. Ela se insere em outros processos de descolonização maiores e mais profundos, ou seja, do poder e do saber. Estamos diante de confrontos entre distintas experiências históricas, econômicas e visões de mundo. Nesse processo, a superação da perspectiva eurocêntrica de conhecimento e do mundo torna-se um desafio para a escola, os educadores e as educadoras, o currículo e a formação docente (Gomes, 2012, p. 107).

Este desafio curricular foi estabelecido pela Lei Federal nº 10.639/2003 e tem gerado muitos desdobramentos normativos essenciais – diretrizes, planos, orientações e ações - para a Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER). Ela é compreendida tanto como uma política educacional quanto como a base do desenvolvimento das práticas pedagógicas antirracista que tem promovido o rompimento sobre o silenciamento das questões raciais, por exemplo no campo da educação escolar. Segundo Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (2007, p. 490), a ERER “tem por alvo a formação de cidadãos, mulheres e homens empenhados em promover condições de igualdade no exercício de direitos sociais, políticos, econômicos, dos direitos de ser, viver, pensar, próprios aos diferentes pertencimentos étnico-raciais e sociais”.

Sobre o silenciamento das questões raciais no campo escolar, Gomes (2012, p. 105) apresenta algumas indagações fundamentais: “[...] por que não se fala? Em que paradigmas curriculares a escola brasileira se pauta a ponto de “não poder falar” sobre a questão racial? E quando se fala? O que, como e quando se fala? O que se omite ao falar?”. Instigadas por esta problemática da invisibilidade, da ausência, da retórica do desconhecimento sobre o povo negro, o coletivo Geninhas em movimento tem desenvolvido ações que envolvem o ato de ensinar e aprender a ERER, conforme explica Silva (2007, p. 491) “é tratar de identidades, de conhecimentos que se situam em contextos de culturas, de choques e trocas entre jeitos de ser e viver, de relações de poder”. É uma tarefa complexa, mas não impossível que exige rigor teórico-metodológico, estudos analíticos e sobretudo a apropriação da epistemologia negra.

Esta tarefa da prática pedagógica de “descolonização curricular” é um imperativo categórico para o coletivo Geninhas em movimento. A seguir será detalhado uma das atividades, o Espaço ERER, realizado principalmente com crianças em unidades escolares.

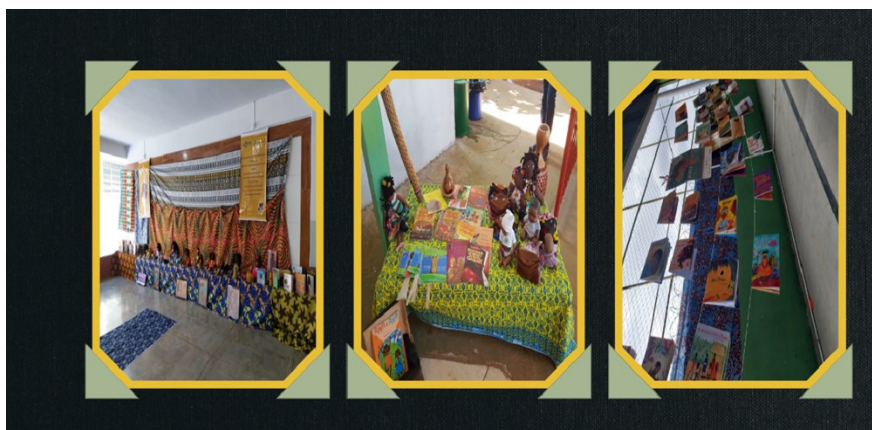


3 ESPAÇO ERER EM AÇÃO NA DESCOLONIZAÇÃO CURRICULAR

A descolonização dos currículos representa um desafio para a educação escolar, pois a sua efetivação se materializa à medida em que não se nega a diversidade, bem como apresenta-se perspectivas plurais e diversas, que respeitem o direito às memórias e histórias silenciadas nos espaços escolares, conforme afirma a professora Nilma Lino Gomes (2012). Seguindo essa perspectiva, o Coletivo Geninhas em Movimento desde o ano de 2022 vem desenvolvendo a ação Espaço ERER em unidades educacionais da educação básica e ensino superior. A partir da premissa de que ter acesso aos conhecimentos da história e cultura africana e afro-brasileira é um direito das crianças, para o presente artigo enfatizaremos as atividades desenvolvidas na educação infantil.

Ao longo do período de 2022 até 2025, foram realizados em torno de vinte e um momentos de Espaço ERER em unidades de educação infantil, atendendo cerca de 1900 crianças. Um aspecto marcante a se destacar é que o primeiro Espaço ERER aconteceu em um Centro Municipal de Educação Infantil, no qual foi possível constatar a importância da ambientação com materialidades que contemplem as africanidades brasileiras, além do protagonismo negro nos livros literários.

Figura 2: Espaço ERER



Fonte: acervo fotográfico do coletivo Geninhas em movimento

Assim sendo, reconhecemos que a organização dos espaços, recursos e tempos é fundamental para a execução de práticas que promovam a equidade racial. Essa compreensão deriva da noção de que os ambientes constituem elementos fundamentais das vivências e aprendizagens, sendo que os mesmos não são neutros, e que refletem valores e que nos educam (Bento, 2011).

A partir disso, o Espaço ERER, com as crianças, tem como premissa a necessidade de refletir sobre a ambientação. Dessa forma, o primeiro aspecto considerado é a organização do espaço, em seguida, focamos na realização de uma contação de histórias de um livro literário que valorize o protagonismo e autoria negra. O roteiro é desenvolvido da seguinte forma (Quadro 1):

Quadro 1: Roteiro Espaço ERER

ROTEIRO DO ESPAÇO ERER	
•	Apresentação do Coletivo com a música “Nós somos as Geninhas” https://www.youtube.com/watch?v=hxxesR0bhpl
•	Apresentação individual das participantes
•	Apresentação da Dona Geninha
•	Diálogo de incentivo para apreciação do espaço (Bonecas, livros, tecidos, instrumentos musicais, mapa do Continente Africano)
•	Apresentação e canto da música de acolhimento: “Funga Alafiá”
•	Contação de história
•	Dança de uma música relacionada com a história contada
•	Agradecimento e encerramento

Fonte: Elaborado pelas autoras, 2025

Outra possibilidade de oferta do Espaço ERER se dá por meio das vivências com oficinas pedagógicas, as quais se constituem em propostas que contemplam a história e cultura africana e afro-brasileira, considerando as especificidades das crianças da educação infantil. Dentre as oficinas ofertadas nas unidades da primeira etapa da educação básica, temos: Abayomis e Corpo em movimento (Capoeira). Essas oficinas são práticas pedagógicas antirracistas voltadas para crianças de 3, 4 e 5 anos, com até uma hora e meia de duração, utilizando materiais como berimbau e pandeiro para a capoeira e, chita colorida e malha preta para a confecção das bonecas Abayomis. Tais iniciativas buscam contribuir para a descolonização dos currículos.

Embora o Coletivo Geninhas seja recebido de modo acolhedor nas instituições, vale ressaltar que o caminho para a descolonização dos currículos é permeado de tensões frente a propostas emancipatórias e transgressoras, haja vista que como declara Nilma Lino Gomes (2012) esse processo:

(...) exige mudança de práticas e descolonização dos currículos da educação básica e superior em relação à África e aos afro-brasileiros. Mudanças de representação e de práticas. Exige questionamento dos lugares de poder. Indaga a relação entre

direitos e privilégios arraigada em nossa cultura política e educacional, em nossas escolas e na própria (Gomes, 2012, p. 100)

Nesse sentido, o Espaço ERER tem se revelado uma oportunidade concreta para implementar um currículo descolonizador, permeado pela *práxis* Sankofa, que estabeleça conexões com a educação das relações étnico-raciais. Para tal, materializa uma pedagogia engajada e transgressora, que vivencia os valores civilizatórios afro-brasileiros (Trindade, 2006), funcionando como um elemento central na circularidade dos saberes. Todo esse dinamismo oferece, ainda, um espaço para as re-existências (Vieira, 2024), transgressões e insurgências ao acolher as vozes que se elevam em contraposição ao silenciamento (hooks, 2017, 2019).

A formulação teórica do espaço fundamenta-se no acúmulo do arcabouço legal em ERER, constitutivos como os principais marcos histórico-político em constante diálogo com estudos críticos sobre educação e relações raciais no Brasil e a epistemologia negra construída pelo Movimento Negro educador, que educa e reeduca (Gomes, 2017).

Nesse sentido, é possível analisar o contorno do desenho dos documentos normativos e o material de orientação; destacar as contribuições e a produção de intelectuais negras, em sua maioria, inseridas nas discussões acerca da educação, racismo, (ERER), gênero, feminismo negro, infância negra e políticas afirmativas e como o Movimento Negro Educador tem efetivado uma pedagogia e uma didática antirracista para a educação básica e todas as demais modalidades de ensino. Bem como à elaboração e execução de políticas públicas voltadas para a ERER.

Do ponto de vista teórico, concebemos o espaço ERER

[...] como um lócus para sugerir ações pedagógicas em prol de uma educação antirracista, visando à efetivação da legislação. Indubitavelmente, é uma oportunidade concreta de realizar atividades abertas à comunidade escolar, visando incorporá-las ao currículo e ao cotidiano das instituições de ensino. Para tanto, faz a curadoria de uma literatura que privilegia autorias negras(os), personagens negras(os), como heroínas e heróis, com qualidade estética, ausência de estereótipos e hierarquização dos personagens, entre outros aspectos. Os tempos e espaços são reinterpretados didaticamente para permitir que crianças negras e não negras possam brincar com objetos, como bonecas(os) negras(os) e outros brinquedos, que as permitam apreciar a beleza negra, com sua estética e corporeidade, musicalidade, como construções históricas positivas dignas de seu respeito e orgulho (Vieira, 2024, p. 155).

Portanto, o espaço estimula a reflexão nos contextos escolares sobre a importância de implementar ações pedagógicas que promovam uma educação antirracista, em consonância com a legislação vigente. O planejamento abarca uma curadoria de obras literárias, dos tecidos, da musicalidade e instrumentos musicais. Esta curadoria considera conhecimentos e produções científicas e culturais de autores negros e negras



brasileiros(as) e estrangeiros(as) de diferentes territorialidades, nacional e internacional. Todo esse cenário do espaço cingido de intencionalidade pedagógica materializa-se como uma oportunidade concreta para o crescimento de todas as crianças a despeito de seu pertencimento étnico-racial.

Ao desenvolver as atividades, uma criança negra pegou o livro e o colocou bem perto do seu rosto e disse: "Como ele se parece comigo". É desafiador expressar em palavras a alegria e o contentamento desse menino negro, inserido no contexto de afirmação positiva de sua negritude e presença no mundo. Em uma instituição de educação infantil, ouvimos crianças bem pequenas (menos de quatro anos) ao observarem o ambiente e declararem: "Como está lindo esse lugar!" Ou "Ficou muito lindo!"

Por diversas vezes ouvimos das crianças pedidos que voltemos e o quanto apreciaram o trabalho desenvolvido participando, indagando e clamando pela continuidade do conhecimento da história e cultura afro-brasileira e africana. Uma transformação que requer processos formativos, onde os profissionais de educação consigam refletir sobre suas práticas e as dinâmicas de poder suscitadas no seu cotidiano pedagógico.

É recorrente o anseio das crianças e das (os) professoras(es) de manipular e interagir, durante as atividades nos espaços ERER das instituições atendidas, com os conhecimentos referentes à história e à cultura africana e afro-brasileira, reconhecendo isso como um direito de todas as infâncias. Dessa forma, o espaço se estabelece como uma metodologia insurgente e transgressora que percorre as trilhas da ancestralidade, direcionando-se para o futuro sob uma perspectiva fundamentada no conceito de Sankofa, onde olhamos para o passado para entender o presente sem perder de vista o futuro.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo apresentou como foco os aspectos constitutivos de uma *práxis* antirracista por meio da origem ancestral do coletivo, da sua base epistemológica e das análises das ações desenvolvidas pelo Coletivo Geninhas em Movimento, em especial as atividades do Espaço ERER nas unidades escolares de educação infantil.

Para isso, inicialmente apresentamos a protagonista que inspirou o nome do Coletivo, Dona Geninha, a qual foi uma mulher negra potente contando com uma trajetória permeada por movimentos, lutas e resistência. Por isso, a consideramos a nossa *griot* que compartilhou saberes ancestrais que carregamos até a atualidade, e sobretudo nos ensinou que é preciso transgredir!



Reiteramos que tê-la como griot, significa a compreensão e apropriação da epistemologia negra, dos conhecimentos e saberes científicos-culturais engendrados pelo povo negro – os nossos ancestrais e intelectualidade. Trata-se de uma episteme fundante dos estudos e práticas desenvolvidas pelo coletivo Geninhas, num movimento instituído por uma “pedagogia engajada” (hooks, 2017), de ruptura com a história única (Adichie, 2019) e o sepultamento dos conhecimentos (Carneiro, 2005) do povo negro.

Além destes compartilhamentos sobre a origem ancestral do coletivo e da episteme fundante das ações, também foram expostas as atividades realizadas pelo Coletivo Geninhas, considerando o tripé interseccional da extensão, pesquisa e ensino, em prol de uma EREER na educação básica e no ensino superior, como uma política educacional contínua e permanente nos processos de ensino-aprendizagem escolares e sociais.

Dentre as atividades desenvolvidas, salientamos a importância de que desde tenra idade, na educação infantil, as crianças tenham garantido o seu direito de conhecer e aprender sobre a história e cultura africana e afro-brasileira, considerando a descolonização curricular como uma ação de uma educação antirracista.

Nessa direção, defendemos que o trabalho com a EREER se constitui como um dos elementos que compõe cotidianamente os saberes plurais na educação infantil, o que implica e significa a busca por equidade social e qualidade pedagógica na educação pública brasileira.

Conclamamos que os profissionais de educação reflitam sobre essa pedagogia engajada e transgressora como uma possibilidade de proporcionar um espaço para as existências, re-existências, transgressões e insurgências. Defendemos também o potencial educador dos movimentos negros, como o coletivo Geninhas em movimento, cuja finalidade é “ensinar a transgredir” no combate ao racismo. Sigamos juntos/as nesta luta antirracista permanente e histórico-política!

REFERÊNCIAS

ADICHIE, Chimamanda N. **O perigo de uma história única**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

BENTO, Maria Aparecida Silva. **O pacto da branquitude**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

BENTO, Maria Aparecida Silva; CARVALHO, Silvia Pereira de; SILVA JÚNIOR, Hédio. **Práticas pedagógicas para a igualdade racial na educação infantil**. São Paulo: Ceert, 2012.

BRASIL. **Lei nº10.639, 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: MEC, 2003.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira**. Brasília: MEC, 2004.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, 2010.

CARNEIRO, Aparecida Sueli. **A construção do Outro como não-ser como fundamento do ser**. 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

CARVALHO, Thaís Regina de. Educação das relações étnico raciais: em foco as vivências em uma turma de crianças de quatro anos de idade. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 62, jul./set. 2020. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/49616/34977>. Acesso em: 13 set. 2024.

CARVALHO, Thaís. Regina de, CARVALHO, Carol L. de, & CARVALHO, Sônia S. L. de. Geninha: trajetórias de mulheres negras que inspiram para a práxis de um currículo afrocentrado. **Série-Estudos - Periódico Do Programa De Pós-Graduação Em Educação Da UCDB**, 29(65), 2024, p.241–268. Disponível em: <https://www.serie-estudos.ucdb.br/serie-estudos/article/view/1893>. Acesso em: 18 nov. 2025.

COLLINS, Patricia Hill; BILGE, Sirma. **Interseccionalidade**. São Paulo: Boitempo, 2021.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação**: episódios de racismo cotidiano. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

GOMES, Nilma Lino. **Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil**: uma breve discussão. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade - Brasília: Ministério da Educação, 2005. (Coleção para todos)

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem Fronteiras**, [s.l.], v. 12, n. 1, p. 98-109, Jan./Abr. 2012.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador**. Saberes construídos na luta por emancipação. Petrópolis, RJ: vozes, 2017.

GOMES, Nilma Lino. O movimento negro e a intelectualidade negra descolonizando os currículos. In: COSTA, Joaze Bernardino; TORRES, Nelson Maldonado; GROSFOGUEL, Ramón (Org.). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspóricos**. Belo Horizonte: Autêntica editora, 2020.

GOMES, Nilma Lino. Dimensões provocativas e libertadoras da Lei nº 10.639/2003 e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. In: GOMES, Nilma Lino; LÁZARO, André. (Orgs.) **Africanidades brasileiras**: o legado de Petronilha Beatriz: nove artigos sobre o papel da relatora na construção das diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. São Paulo: Fundação Santillana, 2024.

GONZALEZ, Lélia. **Por um Feminismo Afro-Latino-Americano**: Ensaios, Intervenções e Diálogos. Rio Janeiro: Zahar, 2020.

HOOKS, bell. **Tudo sobre o amor**: novas perspectivas. São Paulo: Elefante, 2021.



HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. São Paulo. Martins Fontes, 2017.

HOOKS, bell. **Erguer a voz**: pensar como feminista, pensar como negra. São Paulo: Elefante, 2019.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil**: identidade nacional versus identidade negra. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

NUNES, Sued. **Povoada**: Travessia [2021]. Disponível em:
<https://youtu.be/dIFzUVxAb8c=1>. Acesso em: 29 ago. 2022.

SILVA, Petronilha B. G. e. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. **Educação**, [s.l.], v. 30, n. 3, 2008.

TRINDADE, Azoilda Loretto da. Valores e Referências Afro-brasileiras. *In*: BRANDÃO, Ana Paula (Org.). **A Cor da Cultura**: caderno de atividades, saberes e fazeres. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2006. v. 3.

VIEIRA, Cecília Maria. **Escrevivências da infância negra**: processos subjetivos de existência e re-existência na contemporaneidade. 2024. Tese (Doutorado) – Universidade de Brasília, Brasília, 2024.

WERNECK, Jurema. Nossos passos vêm de longe! Movimentos de mulheres negras e estratégias políticas contra o sexismo e o racismo. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/As (ABPN)**, [s.l.], v. 1, n. 1, p. 07–17, 2010.

