RevistAleph

AINDA PRECISAMOS FALAR SOBRE RACISMO: NARRATIVAS DOCENTES E INFÂNCIAS COMO EXPERIÊNCIAS DE FORMAÇÃO

WE STILL NEED TO TALK ABOUT RACISM: TEACHER NARRATIVES AND BLACK CHILDHOODS AS FORMATIVE EXPERIENCES

Geni Lima[1]
Mairce Araújo[2]
Danusa Tederiche[3]

Resumo

O artigo apresenta duas pesquisas desenvolvidas em contextos de formação docente em escolas públicas de territórios periféricos. Ancoradas na investigação narrativa e na *escrevivência*, elas evidenciam que as narrativas de professoras e crianças negras podem se configurar como dispositivos *investigativosformativos* de práticas pedagógicas antirracistas. A primeira pesquisa aborda o Caderno de Memórias como espaço de escuta e reflexão coletiva no cotidiano escolar; a segunda reúne rastros da formação de uma *professorapesquisadora* em redes docentes latino-americanas. As pesquisas indicam que narrar experiências produz deslocamentos éticos, políticos e epistemológicos na formação docente, fortalecendo a escuta das infâncias negras e práticas educativas comprometidas com a justiça social.

Palavras-chave: Formação docente. Narrativas. Educação antirracista. Infâncias negras. Pesquisa-formação.

Abstract

The article presents the dialogue between two studies developed in teacher education contexts within public schools located in peripheral territories. Grounded in narrative inquiry and the concept of *escrevivência* (writing-living), it becomes evident that the narratives of Black female teachers and Black children can serve as investigative and formative tools for anti-racist pedagogical practices. The first study examines the Memory Notebook as a space for listening and collective reflection in everyday school life; the second gathers traces of a *teacherresearcher's* formation within Latin American teacher networks. The studies indicate that narrating experiences produces ethical, political, and epistemological shifts in teacher education, strengthening the listening to Black childhoods and educational practices committed to social justice.

Keys words: Teacher education. Narratives. Anti-racist education. Black childhoods. Research-formation.

---

[1] Programa de Pós-Graduação Processos Formativos e Desigualdades Sociais, Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro – PPGedu/UERJ. E-mail: genilima@mail.com Tel: 21 999647783 Orcid: https://orcid.org/0009-0005-4990-7505.

[2] Programa de Pós-Graduação Processos Formativos e Desigualdades Sociais, Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro – PPGedu/UERJ. E-mail mairce@hotmail.com tel 21 984402115 ORCID: http://orcid.org/0000-0000-0000-0000.

[3] Programa de Pós-Graduação Processos Formativos e Desigualdades Sociais, Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro – PPGedu/UERJ . E-mail: danusa.tederiche@hotmail.com Tel: 21 970023730 ORCID: https://orcid.org/0000-0001-7317-8393

Primeiras palavras:

A noite não adormece
nos olhos das mulheres,
a lua fêmea, semelhante nossa,
em vigília atenta vigia
a nossa memória
(Conceição Evaristo)

Desafiadas pela questão central proposta pelo Colóquio promovido pelo Núcleo de Articulação de Trabalho Educativo (NUARTTE) — *Qual pedagogia na educação em territórios periféricos?* —, ousamos tecer possíveis respostas trazendo para o diálogo duas pesquisas produzidas pelos coletivos dos quais fazemos parte:[4] Tais investigações, referenciadas a seguir, a nosso ver, contribuem para se pensar a formação docente a partir de experiências vividas em cotidianos de escolas periféricas brasileiras, como também por de experiências narradas por docentes de redes coletivas de educadores.

Os coletivos ALMEFRE e REDEALE situam-se em São Gonçalo, cidade do leste metropolitano do Estado do Rio de Janeiro, que se configura como uma das grandes aglomerações urbanas do país, ocupando o terceiro lugar em população de município não capital do país (Censo IBGE 2022). Em sua densa tese de doutorado "De cidade-dormitório à centralidade da grande cidade periférica: Trabalho, consumo e vida de relações de São Gonçalo, na Região Metropolitana do Rio de Janeiro (RJ)", Daniel Pereira Rosa problematiza a questão da cidade ser conhecida como cidade-dormitório, defendendo que ela "possui uma economia diversificada, apresenta elementos da metrópole, é diversa socialmente e segue seu dilema entre ser uma das maiores cidades periféricas do país e não conseguir converter seus grandes números econômicos (PIB, arrecadação, dinamismo local) em melhorias coletivas"[5] (Rosa, 2019, p. 281).

É a partir desse território-metrópole periférico que trazemos nossas reflexões, produzidas, originalmente, em uma dissertação de mestrado[6] e uma tese de doutorado[7]. Ao aproximarmos as

[4] **ALMEFRE** — Grupo de Pesquisa *Alfabetização, Memória, Formação de Professores e Relações Etnicorraciais*, e **REDEALE** — Rede de Docentes que Narram sobre Infância, Alfabetização, Leitura e Escrita são coletivos de pesquisa e formação docente coordenados pela Prof.ª Dra. Mairce da Silva Araújo e vinculados à Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (FFP/UERJ). Ambos desenvolvem ações de pesquisa-formação, investigação narrativa e práticas colaborativas que articulam universidade e escola básica, promovendo a produção compartilhada de conhecimentos no campo da formação docente, da alfabetização, das relações etnicorraciais e das experiências educativas em rede.

[5] https://teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8136/tde-12062019-150410/publico/2018_DanielPereiraRosa_VCorr.pdf acesso em 2/10/2023.

[6] Trata-se da dissertação de mestrado defendida em 28/05/2024.

[7] Trata-se da Tese de doutorado defendida em 26/02/2026.

duas investigações, buscamos evidenciar como as narrativas de experiências docentes constituem não apenas registros do vivido, mas também dispositivos formativos capazes de produzir deslocamentos epistemológicos, éticos e políticos na formação de professoras. As pesquisas se encontram na compreensão de que narrar é um gesto de reflexão e de autoria que reinscreve saberes produzidos nos cotidianos escolares e nas redes coletivas como conhecimento legítimo no campo educacional. Desse modo, este texto assume as narrativas como territórios de encontro entre memória, experiência e formação, afirmando modos outros de pesquisar e conhecer que se fazem na relação, na escuta e na construção compartilhada de sentidos, apontando para uma educação comprometida com a justiça social, com práticas antirracistas e com a reinvenção contínua da docência.

Neste artigo, essa discussão se desenvolve a partir da apresentação de duas experiências narrativas que se entrelaçam. A primeira emerge de uma pesquisa realizada com professoras alfabetizadoras de uma escola pública da periferia de São Gonçalo/RJ, tendo como dispositivo o Caderno de Memórias, espaço de registro e partilha de escrevivências relacionadas ao enfrentamento do racismo no cotidiano escolar. A segunda experiência desloca o foco para os processos formativos da própria *professorapesquisadora*,[8] trazendo um *rastro de memória* (Faria, 2026) narrado no âmbito da pesquisa de doutorado, no qual a escuta de uma infância em sofrimento produz deslocamentos na compreensão do ensinar, do aprender e do formar-se docente.

A primeira investigação foi desenvolvida em uma escola pública do município de São Gonçalo — localizada no bairro Jardim Catarina — envolvendo professoras e crianças dos anos iniciais da Educação Básica, sendo a própria pesquisadora integrante do corpo docente da instituição, tendo como foco *pensarpraticar* ações antirracistas construídas coletivamente por professoras alfabetizadoras no cotidiano escolar.

[8] Neste texto, alguns termos são grafados de forma aglutinada, como *professorapesquisadora, pesquisaformação, pensarpraticar* e *vidaformação.* Essa opção teórico-metodológica inspira-se nos estudos dos/nos/com os cotidianos, especialmente nas contribuições de Nilda Alves, e busca romper com as dicotomias produzidas pela racionalidade moderna, que tendem a separar dimensões compreendidas, nesta pesquisa, como constitutivas de uma mesma experiência. A aglutinação das palavras expressa a compreensão de que docência e pesquisa, pensamento e prática, vida e formação, bem como pesquisa e formação, não se desenvolvem de forma paralela ou fragmentada, mas em permanente articulação, constituindo-se mutuamente nos processos de produção de conhecimento e de formação humana.

Ancorada na cosmopercepção[9] africana, a pesquisa evocou o pronunciamento de crianças e professoras da referida escola, convidando o grupo a compartilhar suas histórias atravessadas pela experiência do racismo. Desse movimento emergiram *aprendizagensensinamentos* favorecedores da (des)construção de práticas coloniais e da implementação de práticas antirracistas na escola.

O processo reflexivo da pesquisa *com* as professoras acontecia no horário de planejamento da escola, às sextas-feiras, sob forma de rodas de conversas, envolvendo duas horas pela manhã e duas horas na parte da tarde, no período de fevereiro a outubro de 2023. Tal opção se referenciava no caráter *investigativoformativo* da pesquisa, que representava para o grupo de professoras e crianças tanto um processo de formação quanto de produção do conhecimento, ao debruçar-se coletiva e reflexivamente sobre as situações de racismo que emergiam no cotidiano escolar. Esse *espaçotempo* de encontro, assemelhando-se a um aquilombamento político e afetivo, contribuía para transformar a experiência compartilhada em estratégia de luta e cura pedagógica.

Caderno de Memórias: narrativas que formam e (re)inventam práticas antirracistas

Um dos dispositivos importantes para a condução das reflexões coletivas foi o Caderno de Memórias, proposto ao grupo com o objetivo de que fossem registradas narrativas do cotidiano, que envolvessem enfrentamento de questões do racismo, dúvidas sobre como criar estratégias antirracistas na escola, promover debates etc. Importante era que os registros permitissem, posteriormente, diálogos e acompanhamentos durante o ano letivo.

O Caderno de Memórias confirmou seu caráter *investigativoformativo* se constituindo como fonte das narrativas produzidas, ao mesmo tempo que ofereceu para as *professoraspesquisadoras* um *espaçotempo* de formação, trazendo questões que desencadearam reflexões e proposições direcionadas à educação antirracista na sala de aula.

[9] Desenvolvido pela professora nigeriana Oyèrónkẹ́ Oyěwùmí, o conceito de *cosmopercepção* propõe uma crítica às epistemologias ocidentais centradas na primazia da visão e na universalização de categorias modernas de análise social. A autora argumenta que, em muitas sociedades africanas, o mundo é compreendido por meio de uma experiência relacional e multissensorial da existência, na qual indivíduo, comunidade, ancestralidade, linguagem e espiritualidade constituem dimensões inseparáveis. Diferentemente da noção de *cosmovisão*, marcada por um viés ocularcêntrico, a cosmopercepção enfatiza modos plurais de perceber e produzir conhecimento, valorizando a oralidade, a memória coletiva e as experiências compartilhadas. No campo educacional, essa perspectiva contribui para deslocar paradigmas eurocentrados de formação docente, reconhecendo narrativas de experiências e saberes cotidianos como práticas legítimas de produção de conhecimento, especialmente em contextos comprometidos com uma educação antirracista e decolonial (Oyěwùmí, 1997). Fonte: OYĚWÙMÍ, Oyèrónkẹ́. *The invention of women: making an African sense of Western gender discourses*. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1997.

Ainda do ponto de vista *teóricometodológico* a pesquisa identificou-se como uma *escrevivência*, no sentido dado por Conceição Evaristo (2020), a partir do compartilhamento de histórias de vida e de experiências docentes e das crianças com o racismo, traduzidas em uma escrita que busca (re)inventar modos outros de *viverpesquisar* e praticar ações antiracistas; enquanto se vive, se pesquisa, colocando-se em movimento um processo ininterrupto de *escreviver*. Entretanto, cabe registrar que o conceito de escrevivência em sua gênese tem como referência a escrita e a vivência de mulheres negras, sendo um corpo-território específico marcado pela dupla opressão de gênero e raça. No contexto desta uma pesquisa, realizada também com as crianças, assumimos o desafio de expandir o conceito sem esvaziar sua raiz política, compreendendo a escola como um espaço de inscrição de múltiplas vozes historicamente silenciadas.

Entendemos, assim, a escrevivência de professoras e crianças negras da educação básica, sem perder de vista a interseccionalidade dos marcadores sociais raça, gênero e classe, que permeiam os cotidianos, em especial, das escolas públicas, como um caminho metodológico potente para a produção de práticas antirracistas.

A pesquisa também se estruturou orientada pelos valores civilizatórios de matriz africana, evocados por Azoilda Trindade (2005): energia vital/axé, circularidade, corporeidade, memória, ancestralidade, religiosidade, cooperação/comunitarismo, oralidade, musicalidade, ludicidade, modos de *sentirpensar* que se afirmaram no processo investigativo.

Como um recorte do intenso movimento vivido pelo grupo na pesquisa, trazemos para o diálogo dois eventos que consideramos especialmente significativos, no sentido de compartilhar e problematizar os caminhos da construção de propostas antirracistas tecidas com o cotidiano escolar: como primeiro evento destacamos uma roda de conversa e o papel do Caderno de Memórias na produção de *escrevivências* que incomodassem “os sonos injustos da casa-grande” (Evaristo, 2022); o segundo evento, *Ecos do racismo na escola e no mundo*, busca contemplar ações antirracistas que emergem no cotidiano escolar.

Na roda de conversa: Uma história puxa outra, quem quiser que conte outra

O Colégio Municipal Irene Barbosa Ornellas está localizado no bairro Jardim Catarina, em São Gonçalo/RJ. Um bairro de origem rural, que teve seu nascedouro no loteamento da fazenda Júlio Lima, antiga fazenda Laranjal[10]. É a maior escola municipal do bairro (tanto do ponto de vista estrutural quanto com relação ao público assistido), oferecendo duas etapas da Educação Básica: Educação Infantil e Ensino Fundamental (do 1º ao 9º ano), com funcionamento em três turnos — matutino, vespertino e noturno. Com aproximadamente 1.200 alunos matriculados, a escola era considerada, no período em que a pesquisa foi realizada, uma instituição de grande porte pela rede municipal de ensino de São Gonçalo.

Com relação à sua estrutura física, a escola dispõe de um espaço privilegiado, com salas amplas, quadra coberta, biblioteca, refeitório e espaço considerado adequado para a Educação Infantil, conforme Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009.[11] Embora demande manutenção constante, nem sempre realizada pelo poder público, a escola constitui uma referência para a comunidade. Em situações de enchentes, frequentemente se torna espaço de acolhimento para os moradores. No cotidiano, é reconhecida pelas crianças e estudantes como um lugar de convivência e lazer, sendo motivo de orgulho para aqueles que integram seu corpo discente. Além disso, é considerada uma referência geracional para diversas famílias residentes no território, com diferentes gerações dessas famílias passando pela instituição.

Nos primeiros encontros do ano de 2023 fizemos a apresentação da pesquisa e o convite para participação.[12] A proposta da discussão sobre questões etnicorraciais[13] no cotidiano escolar teve boa acolhida, revelando-se como uma demanda do grupo das professoras do 1º Segmento do

[10] Segundo Mendes (2012), a área onde se instalou o loteamento do Jardim Catarina tinha na mesma proporção pomares e regiões alagadiças e de brejo, denominados charcos. O loteamento se estruturou sem planejamento e infraestrutura nos setores de saúde, educação, transporte, saneamento básico. A ocupação do loteamento foi realizada pelos populares que sonhavam com a casa própria, num custo possível para pessoas de baixa renda, que em grande parte, sofrem até nos dias atuais com enchentes e inundações. A escola ainda continua a servir de abrigo, em situações de alagamentos.

[11] Considera-se espaço adequado para a Educação Infantil aquele que atende às orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), estabelecidas pela Resolução CNE/CEB nº 5/2009, bem como aos Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil (BRASIL, 2006), que preveem ambientes seguros, acessíveis, acolhedores e organizados de modo a favorecer interações, brincadeiras, autonomia e o desenvolvimento integral das crianças.

[12] Ao propor a pesquisa para o grupo de professoras foi-lhes apresentado o termo de livre consentimento, ao pedido de autorização para incorporar no texto as falas e reflexões que fossem produzidas ao longo do trabalho, bem como o compromisso com a devolução do texto assim que fosse concluída a pesquisa.

[13] Utilizamos a expressão etnicorracial como uma crítica políticoepistêmica à visão dicotômica que aparta etnia e raça, conceitos indissociáveis para nós.

Ensino Fundamental. Com alguma reserva, mas, ao mesmo tempo, também curiosas com a proposta, as professoras aceitaram a ideia da produção de um Caderno de Memórias sobre o processo a ser vivido. No debate inicial sobre a temática da construção de práticas antirracistas no cotidiano escolar, a questão da estética negra, principalmente relacionada aos cabelos, foi se impondo, sendo trazidos para a roda alguns relatos de crianças, que explicitavam manifestações de racismo.

Para inaugurar o Caderno de Memórias**,** a *professorapesquisadora* negra escreveu um relato de sua história, abordando uma experiência de racismo vivida na infância. O combinado em relação ao caderno é que a escrita poderia ser individual ou coletiva, feita por qualquer integrante da equipe e a sua leitura seria socializada, a fim de cumprir o seu propósito de democratização, partilha e reflexão.

A pesquisa se configurava, assim, para os sujeitos participantes como um exercício do direito político de tomar a palavra. Conceição Evaristo, no prefácio do livro de Sueli Carneiro (2019) *Escritos de uma vida*, destaca a importância formativa das mulheres negras escreverem e lerem textos sobre elas, e para além delas. Jorge Larrosa Bondía (2005), partindo da origem da palavra "experiência", do latim *experiri*, provar (experimentar), destaca que o radical *periri* também está presente em *periculum*, perigo. Quais seriam os perigos de vivermos a experiência de escrever a própria história? Possivelmente de assumirmos o protagonismo de nossas histórias e nelas imprimirmos "o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca" (p.21).

A narrativa que inaugurou o caderno de memórias trazia experiências da *professorapesquisadora* vividas na infância com o cabelo crespo*;* lembranças narradas nas quais ecoavam vozes que diziam ser "o cabelo crespo 'ruim' e o cabelo liso 'bom'".

Segundo Nilma Lino Gomes (2017, p. 42), "o cabelo do negro, visto como 'ruim', é expressão do racismo e da desigualdade racial que recai sobre esse sujeito. Ver o cabelo do negro como 'ruim' e do branco como 'bom' expressa um conflito". Daí a necessidade de tentar transformar o "ruim" em "bom", através de processos arriscados, que comprometem a saúde, pelo uso de produtos químicos (pastas, óleos e instrumentos como pente quente, chapinha e ferro marcel — *babyliss*). O processo de tentar mudar a aparência se constitui, assim, como uma missão de autoaniquilamento e de negação de si mesmo e da própria imagem.

Além disso, tal processo, mais do que potencializar a autoestima das mulheres pretas, servia como um instrumento capaz de escamotear a "origem racial" demarcada pelo cabelo. Dessa forma era possível ser preta de cabelo "bom", ou seja, "nem tão preta." A imposição do padrão estético eurocêntrico reafirmou a supremacia branca como modelo ideal, comprometendo significativamente a valorização positiva dos traços étnicos negroides pelo inculcamento dos valores culturais da branquitude. Nesse sentido, mulheres negras não se reconhecem com seu cabelo natural, afirmando que esse tipo de cabelo não combina com elas.

Desde muito cedo, as meninas negras eram, e continuam sendo, submetidas aos processos químicos, em razão da insatisfação pessoal frente aos modelos estéticos embranquecidos, hegemonizados pelas mídias, bem como pelos escárnios e apelidos, que associam o cabelo crespo a palha de aço, esponja e piaçava. Uma prática de humilhação, que causava, e continua a causar, muita dor e constrangimento.

Em seu depoimento a *professorapesquisadora* narrava que, como muitas meninas, já havia chorado com as "brincadeiras" cantadas que evocavam a "Nega do cabelo duro," que diziam que "meu cabelo duro é assim, cabelo duro de pixaim" ou questionando: "Nega do Cabelo duro, qual é o pente que lhe penteia?" Essa atitude, que hoje pode ser configurada como ataque racista, foi atualizada, com as diferentes composições e diversos estilos, com a manutenção do mesmo objetivo, a depreciação do cabelo crespo.

O registro do Caderno de Memórias, relatava que na infância da *professorapesquisadora* não havia variedade de produtos para tratamento de cabelos crespos. Na televisão, principal veículo de comunicação, o modelo padrão de referência era o da pessoa branca. Quando havia alguma aparição de pessoa preta era na condição de subalternidade. Nas brincadeiras, a professora e a irmã colocavam toalhas na cabeça e as fixavam com grampos, para que, no faz de conta, tivessem um cabelo longo e esvoaçante. Anos depois, compartilhando memórias de infância com outras mulheres pretas, a pesquisadora descobriu que elas também utilizavam toalhas e tecidos para substituir o cabelo real pelo cabelo tido como ideal.

Na roda de conversa, outros depoimentos iam sendo compartilhados. A professora Camila lê o seu registro no caderno de memórias:

> Contei para minha turma a história escrita por bell hooks "Meu crespo é de rainha". Conversamos sobre a história, fizemos um desfile e coroamos as princesas crespas na sala de aula, todas e todos ficaram felizes. Mas no dia seguinte, uma das princesas coroadas chegou muito silenciosa e assim permaneceu por um tempo. Quando perguntei o que havia acontecido, ela disse: "Tia, minha mãe não

> acredita que o meu cabelo é de rainha." Não consegui falar nada na hora, mas fiquei pensando, a gente faz um trabalho aqui na escola, mas quando chega em casa a história é outra. E agora? (Caderno de Memórias, 09/02/2023).

A discussão proposta pela pesquisadora e psicanalista Isildinha Baptista Nogueira (2021) no livro *A cor do inconsciente*: significações do corpo negro, nos ajuda a dialogar com a narrativa de Camila. No referido livro , a autora demonstra como o ideal de brancura, presente no pensamento dos pais das crianças negras, impõe a elas as frustrações do desejo inacessível de brancura. Dessa forma, a discriminação se manifesta para o negro muito antes de qualquer experiência social de discriminação, porque a dimensão psíquica da condição do corpo negro foi violada por representações de brancura. Uma frustração que se estende e faz com que as crianças negras também se envergonhem de seus pais. O racismo atua na subjetividade do negro, provocando a negação de si e do seu semelhante. Por isso, é possível ver negros ridicularizando e/ou inferiorizando traços negroides de outras pessoas negras, porque, na fantasia imposta pelo mito da brancura, a estética eurocêntrica seria a "mais perfeita" e a estética negra seria no mínimo exótica.

O texto da professora Camila abriu espaço para o registro de outras histórias:

> E agora? Boa pergunta! Não sei como responder. Contei a mesma história esta semana. Fiquei surpresa quando uma menina me perguntou como era o cabelo da moça que escreveu a história, queria saber se o cabelo dela era igual ao meu (alisado) ou igual ao dela (natural). Sempre achei que cabelo natural não combinava comigo e nunca tive constrangimento em alisar. Fiquei com vergonha quando a menina me fez essa pergunta eu me perguntei: será que eu estou influenciando? E isso é negativo? (Caderno de Memórias, Professora Luara, 09/02/2023)

Segundo Isildinha Baptista Nogueira (2021), a vergonha de si tem origem no social e se organiza em bases relacionais. No caso das pessoas negras, a luta pela inclusão numa sociedade racista mobiliza estruturas físicas, psíquicas e políticas O sentimento de vergonha de si nos despossui das nossas identidades e da nossa própria humanidade, destituindo direitos e pertencimento. Para ser incluído, o negro recusa sua própria imagem, mantendo-se cativo do fantasma da inferioridade.

Uma passagem do livro *Um defeito de cor*, de Ana Maria Gonçalves (2022), foi trazida para a discussão. Trata-se do momento em que Kehinde, personagem central da história, naquele momento ainda uma menina negra, africana, escravizada, se vê pela primeira vez no espelho.

> Eu sabia que tinha a pele escura e o cabelo duro e escuro, mas me imaginava parecida com a sinhazinha. Quando abri os olhos, não percebi de imediato que eram a minha imagem e a da Esméria paradas na nossa frente. Eu já tinha me visto nas águas do rio e de lagos, mas nunca com tanta nitidez. Só depois de prestar atenção na menina de olhos arregalados que me encarava e vi a Esméria ao lado dela, tal qual a via de verdade, foi que percebi para que servia o espelho. Era como água muito limpa, coisas que, aliás, ele bem parecia. Eu era diferente do que imaginava, e durante alguns dias me achei feia, como a sinhá sempre dizia que todos os pretos eram, e evitei chegar perto da sinhazinha (Gonçalves, 2022, p. 85).

Inicialmente Kehinde não se reconhece, por ter uma imagem de si mesma à semelhança de quem lhe foi apresentado como padrão de beleza: a sinhazinha Maria Clara. Por isso, rejeita a sua própria imagem e experimenta a vergonha de si, influenciada pelo padrão estético de beleza da branquitude. “Durante alguns dias, me achei feia, como a sinhá sempre dizia que todos os pretos eram” (Gonçalves, 2022, p. 85).

As crianças da escola, tal como Kehinde, mesmo não sendo por falta de espelho que lhes possibilitasse construir uma imagem de si, como no caso da menina africana, constroem uma imagem de si atravessada por um padrão de beleza marcado pelo não reconhecimento de sua negritude.

A literatura e a vida se entrecruzavam na roda de conversa, nas experiências compartilhadas pelas docentes:

> A história do cabelo não sai da nossa cabeça (risos), e nem da cabeça das crianças. É um tal de “nega do cabelo duro” pra lá, pra cá, cabelo de bombril, criança cortando o cabelo crespo para nascer liso e não sei se vocês souberam, minha aluna, de 7 anos, fez progressiva no cabelo. Agora está bem, mas nos primeiros dias até vomitou, porque a química é muito forte (narrativa oral, Professora Camila 09/02/2023).

Qual o papel da escola diante de situações como essas? É possível contribuir para uma mudança positiva no que se refere ao autorreconhecimento étnico-racial de crianças pequenas? É possível reverter o quadro de omissão e silenciamento da escola diante de situações de racismo e preconceito? Coletivamente íamos descobrindo que, mais do que achar uma resposta imediata, era preciso deixar as perguntas reverberarem em nós, entendendo-as como uma questão que emerge em nossos cotidianos, como uma urgente demanda das infâncias negras. Nesse sentido, precisamos pensar a luta antirracista desde, e a partir da infância, como uma luta de (re)existência, uma luta pela sobrevivência. Mais do que propor ações pontuais, precisamos também ouvir as crianças e com elas construir respostas aos processos de desumanização.

O desafio é "estar sempre à escuta" (Bâ, 2003, p.31) — um ditado do povo fula[14] — para ouvir as crianças negras. Criar espaços na sala de aula para compartilhar histórias envolvendo os dramas e as situações de desconforto relacionadas aos estereótipos das pessoas negras e à vivência de discriminações raciais poderia ser um caminho de cura, como nos ensina bell hooks (2007), das mazelas do racismo.

Entre escutas e deslocamentos: quando a experiência forma a professora

Se, na primeira investigação, as narrativas emergem do encontro coletivo entre professoras e crianças no enfrentamento cotidiano do racismo, na segunda pesquisa — desenvolvida no âmbito da tese de doutorado *Percursos formativos de professoras em formação inicial e/ou em início de carreira integrantes de redes e coletivos docentes latino-americanos* — a experiência narrada que trazemos aqui desloca o foco para os processos formativos vividos pela própria professora. Nesse movimento, compreendemos que a formação docente também se constitui nas situações ordinárias do cotidiano escolar, especialmente naquelas que interrompem certezas e convocam a escuta sensível das infâncias.

Ao revisitar episódios vividos nos primeiros anos da docência, a *professorapesquisadora* narra em seu rastro de memória (Faria**,** 2026) uma experiência que permanece como marca formativa.

> Em um dia de aula, ao sair da sala por alguns instantes, encontrei uma criança sentada na escada da escola, chorando silenciosamente. Ao me aproximar e perguntar o que havia acontecido, ela respondeu, entre lágrimas, que não conseguia aprender porque era *muito burra* (Faria, 2026).

A afirmação, dita com convicção dolorosa, produziu um deslocamento imediato: não se tratava apenas de uma dificuldade pedagógica, mas da incorporação, pela criança, de uma narrativa de fracasso sobre si mesma. Diante daquela cena, emergiu também um sentimento de impotência docente. Como responder à dor de uma criança que já havia aprendido a nomear-se a partir da falta? Como sustentar o lugar de professora quando o próprio sentido de ensinar parecia escapar? A experiência revelou que, muitas vezes, a escola — ainda que involuntariamente —

[14] A etnia Fula é um grupo étnico nômade, de agricultores e criadores de gado vindos do sul do Saara à procura de condições climáticas favoráveis e de solos férteis para o pastoreio. Os fulas possuem uma língua classificada no grupo linguístico denominado Níger-Congo e de idioma pular ou fulfulbe.

participa da produção de subjetividades atravessadas pela exclusão, pelo silenciamento e pela desvalorização de si.

Ao narrar esse acontecimento, retomamos as reflexões de Bondía (2005), que a experiência é aquilo que nos passa, que nos acontece e nos transforma. Não foi apenas a criança que vivia um processo de aprendizagem; a professora também se encontrava em formação, sendo atravessada por perguntas que desestabilizavam concepções naturalizadas sobre ensinar, aprender e avaliar. A escuta daquela infância tornou-se, assim, um acontecimento formativo.

Quando colocada em diálogo com as discussões produzidas na pesquisa sobre práticas antirracistas, essa experiência amplia a compreensão das infâncias negras como territórios de (re)existência. A autodefinição da criança como “burra” não pode ser dissociada das desigualdades históricas e sociais que atravessam os processos escolares, especialmente aqueles vividos por crianças negras e de classes populares, frequentemente confrontadas com expectativas reduzidas sobre suas capacidades intelectuais e possibilidades de futuro. O racismo, nesse sentido, não se manifesta apenas em insultos explícitos ou na rejeição estética dos corpos negros, mas também na produção silenciosa de sentimentos de inadequação e fracasso.

Narrar essa experiência, embora trazida como rastro de memória pela *professorapesquisadoraautora*, poderia ser pensada em diálogo com o conceito de escrevivência, no sentido proposto por Conceição Evaristo (2020), ao transformar memória e experiência em gesto político de escrita. Ao narrar um rastro de memória das experiências docentes e/ou escreviver a docência, professoras reinscrevem o vivido como conhecimento, produzindo deslocamentos que permitem reinventar modos de viver, praticar e pesquisar a educação. A escrita torna-se, portanto, espaço de elaboração coletiva das marcas deixadas pelo cotidiano escolar e possibilidade de construção de práticas mais sensíveis às existências infantis.

Pensando nessa escrita docente, assim como no Caderno de Memórias, em que professoras compartilhavam narrativas atravessadas pelo racismo, a experiência aqui narrada a partir do rastro de memória reafirma a centralidade da escuta como princípio ético e pedagógico. Escutar as crianças implica reconhecer suas dores, suas perguntas e seus modos de significar o mundo, compreendendo que a luta antirracista na escola também se faz na criação de espaços onde elas possam reconstruir narrativas sobre si mesmas.

Desse modo, as duas pesquisas se encontram ao afirmar que a formação docente não acontece apenas em cursos ou prescrições curriculares, mas nos encontros que nos desorganizam e nos convocam a repensar nossas práticas. Entre rodas de conversa, cadernos de memórias, nas

redes e coletivos docentes, na criação de espaços instituintes de formação, nas trocas de experiências vividas no cotidiano escolar, emerge uma compreensão comum: narrar é formar-se. E é nesse movimento que professoras e crianças, juntas, produzem caminhos de resistência e (re)existência frente às múltiplas formas de desumanização ainda presentes na escola.

Experiências como essa nos fazem compreender que as marcas do racismo não se restringem a episódios isolados, mas reverberam silenciosamente nas formas como crianças constroem imagens de si e significam suas possibilidades de aprender e existir; são ecos que atravessam a escola e o mundo, anunciando a urgência de escutá-los coletivamente — movimento que aprofundaremos na seção a seguir.

Os ecos do racismo na escola e no mundo

O ataque racista sofrido por Vinicius Junior[15], um jogador de futebol gonçalense, tornou-se emblemático para pensarmos tanto sobre a atualidade contemporânea do racismo como sobre suas repercussões no cotidiano da escola. O episódio vivido pelo jogador, que teve repercussão internacional, por ter acontecido durante o campeonato espanhol, que é transmitido pela TV para várias partes do mundo, evidenciou para nós como o racismo ultrapassa as questões econômicas e o brilho profissional, se perpetuando na lógica do pacto da branquitude, como destaca Cida Bento (2002). O caso de Vini Jr nos ajudou a perceber que o prestígio social não supera o racismo estrutural.

Os ecos do ataque racista ao jogador ressoaram na escola e na sociedade a urgência de considerar os mais diversos mecanismos de homogeneização individual e coletiva, ressaltando também as discussões em prol das diferenças, evidenciando os mecanismos nos quais as crianças são vitimadas por posturas eurocêntricas, bem como a (des)articulação entre um discurso que proclama a diversidade como valor e a prática antagônica a este discurso.

> Mono! Mono! Mono! Ecoou em todo Brasil, os ataques racistas feitos a Vini Jr., no dia 21 de maio de 2023, numa disputa entre os times do Real Madrid e Valencia pelo Campeonato Espanhol, no estádio de Mestalla, localizado na cidade de Valencia, na Espanha. Os ecos dos ataques racistas romperam com os silêncios de nossas casas, de nossas escolas e da universidade (Caderno de Memórias, LIMA, registro em 22/05/23).

[15] Sobre isso acesse https://ge.globo.com/futebol

Vinícius José Paixão de Oliveira Júnior, o Vini Jr., jogador de futebol do clube Real Madrid e da seleção brasileira, é um jovem negro retinto, de origem pobre, nascido na cidade de São Gonçalo/RJ, que foi aluno da Escola Municipal Paulo Freire. O atleta demonstra um futuro promissor no futebol brasileiro, foi revelado pelo Flamengo e pouco tempo depois contratado pelo Real Madrid, integrando na sequência também a seleção brasileira. De São Gonçalo para o mundo, Vinicius Jr. inspira crianças e jovens de todo o país, principalmente crianças e jovens negros.

A crença de que a posse do capital econômico seria a garantia para o bem-estar social e o motor para supressão das desigualdades é amplamente difundida nos países capitalistas, inclusive no Brasil, contribuindo, inúmeras vezes, para secundarizar a centralidade da luta antirracista e inculcar a ideia de que a superação da situação de pobreza, que atinge a maior parte da população negra, seria alternativa de cura das mazelas e dores causadas pelo racismo.

Segundo hooks (2021, p. 54), a persistência dos ataques racistas da supremacia branca e do racismo cotidiano é uma das principais causas do comprometimento do bem-estar para a maioria de negros e negras. Fanon (1980, p. 40) afirma que "é preciso procurar incansavelmente as repercussões do racismo em todos os níveis de sociabilidade". Dessa forma, o racismo reverbera no adoecimento da saúde mental e por consequência na autoestima dos sujeitos, "que assombra o sujeito negro de maneiras que outros eventos não o fazem" (Kilomba, 2019, p. 219). A ascensão socioeconômica e o sucesso profissional do jogador Vinicius Jr., ao não o proteger dos ataques racistas, é um exemplo da fragilidade da tese do sucesso econômico como supressão das desigualdades sociais.

A denúncia de Vinicius Jr, sobre reiterados ataques racistas, rompeu com o silêncio imposto pelo racismo e ecoou nas nossas casas, movimentando o grupo de *whatsapp* da E. M. Barbosa Ornellas — *ócus* da primeira experiência compartilhada neste texto —, em uma noite de domingo, antecipando e flexibilizando as ações pedagógicas planejadas para aquela semana.

> Vocês viram o que aconteceu com o Vinicius Jr? Que covardia!!! Eu não me contive, chorei também. Viram que ele foi expulso? Se fosse ele eu não ficaria lá na Espanha. Como que pode ainda existir gente racista nesse mundo? (conversa no Whatsapp entre professoras do 1º segmento do Ensino fundamental, em 21/05/23).

A discussão esquentou mais ainda, quando a professora Marizélia, também indignada, disse:

> Pior é quando o preconceito vem de um irmão preto. Um igual que se acha superior. Um igual que espera que tu abaixes a cabeça. Um igual que tenta te diminuir. E isso é o que mais temos sentido na pele. O maior preconceito vem do

> próprio preto (conversa no Whatsapp entre professoras do 1º segmento do Ensino fundamental, em 21/05/23).

Colocando-se como um dos sujeitos da pesquisa, a *professorapesquisadora* intervém:

> Não, professora! Essa é uma mentira repetida pelos racistas, O maior preconceito não vem dos pretos. Até porque preto não pode ser racista, mas pode ter atitude racista, porque foi educado assim. No Brasil o racismo foi bem-sucedido porque temos pessoas negras que não acreditam que exista racismo ou que estão protegidos dele e brancos que não reconhecem os privilégios da branquitude e que tudo não passa de mi-mi-mi (conversa no Whatsapp entre professoras do 1º segmento do Ensino fundamental, em 21/05/23).

A professora retrucou, respondendo:

> O preto é racista desde que lhe traga benefícios. Capitão do mato mesmo. Não é mentira repetida por branco não. É preto comendo preto para se dar bem. Existe racismo do branco para o preto e do preto para o preto. Preto não ajuda preto, não gosta do preto, não torce pelo preto e não colabora com o preto. Não gosto de levantar bandeiras de nenhuma causa! (conversa no Whatsapp entre professoras do 1º segmento do Ensino fundamental, em 21/05/23).

Nas conversas compartilhadas pelo aplicativo Whatsapp ecoava uma perspectiva ideológica, reproduzida em muitos discursos racistas que apontam o oprimido como seu próprio opressor. Perspectiva impressa pela colonização, a partir da cultura escravocrata, que nos ensinou a considerar o negro, como o "outro" do branco, estabelecido como padrão. Assim entendemos e defendemos que não se pode considerar que pessoas negras sejam racistas. Almeida (2018, p. 25) define racismo como "uma forma sistemática de discriminação que tem a raça como fundamento, e que se manifesta por meio de práticas conscientes ou inconscientes que culminam em desvantagens ou privilégios, a depender do grupo racial ao qual pertençam".

Tendo essas referências, novamente a *professorapesquisadora* intervém na conversa e questionando a colega professora, indagou:

> "Como assim?! Uma mulher que tem discurso feminista, antirracista e trabalha com a inclusão de crianças com necessidades especiais e vota na esquerda, tem nas mãos muitas bandeiras (risos)." Um breve silêncio foi instalado, rompido pela pergunta/proposta de uma outra professora, "Ainda precisamos falar sobre racismo." O que nós vamos fazer esta semana?! Precisamos nos posicionar (conversa no Whatsapp entre professoras do 1º segmento do Ensino fundamental registrada no caderno de memórias, registro em 22/05/23).

Do debate, que se estendeu das trocas via Whatsapp para a roda de conversa na escola, e acabou sendo registrado no caderno de memórias, uma ideia-força[16] prevaleceu*: Ainda precisamos falar sobre racismo. O que nós vamos fazer esta semana? Precisamos nos posicionar!* A constatação da professora soou como uma advertência e como uma bandeira de luta dentro da escola fazendo emergir novos projetos e propostas pedagógicas.

Embora tenhamos avançado na luta antirracista no âmbito legal — as leis 10.639/03 e 11.645/08 evidenciam isso ao tornar obrigatório o ensino da história e da cultura afro-brasileira nas instituições de Ensino Fundamental e Médio —, ainda é preciso falar de racismo! A força da nossa voz nos permite avançar do campo denunciativo para o campo da cobrança e da efetivação de direitos, condição fundamental para usufruirmos das conquistas históricas do movimento negro, como nos ensina Nilma Lino Gomes (2017), em sua obra *Movimento Negro educador*. [17]

Reforçamos aqui a ideia de que ao colocarmos em diálogo os ecos do racismo que atravessam o cotidiano escolar com a experiência narrada no rastro de memória da *professorapesquisadora,* compreendemos que as duas investigações convergem ao evidenciar que o racismo opera simultaneamente em dimensões estruturais e subjetivas. Enquanto o episódio envolvendo Vini Jr. explicita publicamente a permanência do racismo estrutural, as narrativas produzidas no interior da escola revelam seus efeitos íntimos e silenciosos, inscritos nas relações pedagógicas e na constituição das subjetividades infantis. Nesse sentido, pensando acerca da escrita, tanto no Caderno de Memória quanto na escrevivência docente, ambas nos dão pistas de que a formação antirracista não nasce apenas da denúncia dos grandes acontecimentos, mas, sobretudo, da escuta atenta e sensível dos pequenos acontecimentos cotidianos que nos atravessam e deslocam. É nesse entrelaçamento entre o que acontece no mundo e o que acontece no cotidiano escolar que as duas pesquisas trazidas neste artigo se encontram, afirmando as experiências docentes como formas de produção de conhecimento em educação e a narrativa como prática formativa capaz de provocar modos outros de ensinar, aprender e existir.

[16] Em artigo publicado em 2016, Vera Candau reflete sobre ideias-força do pensamento de Boaventura Sousa Santos, articulando-as à Educação Intercultural. A autora define ideias-força a partir da concepção do educador chileno Abraham Magendzo (2009) e explica: "Segundo o autor, essa expressão refere-se a ideias e pensamentos convergentes, complexos e mobilizadores que compartilham semelhanças, mas não supõem uniformidades... Possuem um significativo potencial provocativo. Convidam a ir além do estabelecido e a aprofundar em questões de sentido e perspectivas de futuro" (Candau, 2016). Reconhecemos uma afinidade entre o conceito do educador chileno e a afirmação da professora: *Ainda precisamos falar sobre o racismo*, na medida em que também convidava as demais professoras da escola a deixar de tratar a questão do racismo como uma questão pontual ou episódica para reconhecer o caráter estrutural com que o racismo atravessa o currículo escolar.

[17] GOMES, Nilma Lino. O *Movimento Negro educador*: saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis: RJ, Vozes, 2017.

Ensaiando algumas (in)conclusões

Os relatos das crianças nos instigaram a revisitar nossas práticas, na medida em que traziam reivindicações de intervenção, de reparação, de justiça e histórias de dor provocadas pelo racismo. Uma escuta sensível às falas cotidianas das crianças sobre suas experiências com as questões étnico-raciais na escola, na família e na sociedade, mostrou-nos que o racismo não é um tema externo ao currículo e à formação docente, mas uma realidade que habita os corpos, as relações e os processos de aprendizagem.

Ao articularmos as duas experiências apresentadas neste artigo, compreendemos que tanto o Caderno de Memórias quanto o rastro de memória narrado pela *professorapesquisadora* constituem dispositivos *investigativosformativos* que possibilitam transformar experiência em conhecimento. Se, na primeira pesquisa, a formação emergiu do coletivo docente que se mobiliza diante das urgências do cotidiano escolar, na segunda evidenciou-se que a própria professora se forma ao ser afetada pela escuta das infâncias e pelos deslocamentos produzidos pela experiência vivida.

As duas investigações revelam que a educação antirracista não se constrói apenas por meio de conteúdo ou projetos específicos, mas sobretudo pela criação de *espaçostempos* de escuta, partilha e reflexão capazes de interromper narrativas naturalizadas de inferiorização. Narrar, nesse contexto, torna-se gesto político e pedagógico: ao escreviver experiências, professoras e crianças (re)inscrevem suas histórias, rompendo com silenciamentos históricos e produzindo outras possibilidades de existência.

O registro, assim como os depoimentos das professoras e das crianças, como parte deste trabalho, confirmou para nós que é possível, sim, tornar o currículo e, de igual forma, nossas práticas pedagógicas mais empretecido/as e por que não dizer: currículos e práticas pedagógicas aquilombadas?

Nós nos inspiramos, assim, em Beatriz Nascimento, que usava o conceito de “territórios periféricos” para se referir aos locais onde comunidades negras se estabeleciam e resistiam às opressões, ressignificando os quilombos como locais de resistência e expressão de identidade cultural e política. Beatriz nos provoca a olhar para a escola pública de territórios periféricos, como São Gonçalo, cuja história remete ao processo de colonização e escravização do Brasil, como um

quilombo, na medida em que os processos de resistência e expressão de identidade cultural e política circulam na escola se tensionando com outros processos de dominação e regulação. Com a pesquisadora militante reconhecemos as escolas públicas como territórios periféricos fundamentais na luta para garantir a sobrevivência e a autoafirmação da cultura afro-brasileira, que se manifestava na arte, na religião e na própria forma de organização social das comunidades.

Ainda precisamos lembrar no cotidiano da escola que a origem da humanidade tem a África como berço. Foram os/as africanos/as que inventaram a matemática, a ciência, a filosofia, a medicina, a química etc. Precisamos anunciar a grandeza da nossa ancestralidade na criação de tecnologias, éticas, estética, poéticas, e denunciar que a negação dessa grandiosidade, bem como a insistência em diminuir o povo negro e anular nossa história, é nomeada por nós como racismo.

As *pesquivivências* (Lima, 2024), trazidas em diálogo no presente artigo, se apresentam como um movimento de descolonização da formação docente, orientado pela insubmissão de contar as nossas histórias. Ao narrarmos experiências, produzimos fissuras nas lógicas coloniais que historicamente desautorizaram saberes negros e periféricos, alimentando a utopia concreta de uma outra escola e de uma outra sociedade possível — uma escola que escuta, reconhece e afirma as infâncias negras como produtoras de conhecimento e de futuro. Tal movimento nos permitiu elaborar caminhos e alternativas não só para a construção de práticas antirracistas no cotidiano escolar, mas também nos permitiu encontrar/experimentar modos para alimentar a utopia de uma outra escola e uma outra sociedade possível, livre das amarras do racismo estrutural e institucional.

Ensaiar (in)conclusões, portanto, não significa encerrar o percurso, mas reconhecer que a formação permanece em movimento. Ainda precisamos falar sobre racismo. Ainda precisamos escutar. Ainda precisamos narrar. Porque é no ato de narrar juntos que professoras e crianças seguem produzindo caminhos de resistência, existência e (re)existência frente às permanências do racismo estrutural e institucional.

Referências

ALMEIDA, Sílvio Luiz de. **Racismo estrutural.** São Paulo: Pólen, 2018.

ALVES, Nilda. Sobre movimentos das pesquisas nos/dos/com os cotidianos. **Teias**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 7-8, p. 1-8, jan./dez. 2003.

BÂ, Amadou Hampâté. **Amkoulleu, o menino fula**. Tradução de Xina Smith Vasconcellos. São Paulo: Palas Athena; Casa das Áfricas, 2003.

BENTO, Cida. **O pacto da branquitude**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002.

CANDAU, Vera Maria. "Ideias-força" do pensamento de Boaventura Sousa Santos e a Educação Intercultural. **Educ. Rev.**, v. 32, n. 1, 2016. Disponível: https://doi.org/10.1590/0102-4698140011

CARREIRA, Denise. O lugar dos sujeitos brancos na luta antirracista. **SUR – Revista Internacional de Direitos Humanos**, v. 15, n. 28, p. 127-137, 2018.

EVARISTO, Conceição. A escrevivência e seus subtextos. In: DUARTE, Constância Lima; NUNES, Isabela Rosado (org.). **Escrevivência**: a escrita de nós. Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, 2020.

EVARISTO, Conceição. A noite não adormece nos olhos das mulheres. **Cadernos Negros**, n. 19, 1996.

EVARISTO, Conceição. **Olhos d'água.** Rio de Janeiro: Pallas; Fundação Biblioteca Nacional, 2022.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: EDUFBA, 2008.

FARIA, Danusa Tederiche Borges de. **Percursos formativos de professoras em formação inicial e/ou em início de carreira integrantes de redes e coletivos docentes latino-americanos**. 2026. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2026.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. Eu, caçador de mim. In: GARCIA, Regina Leite (org.). **Método**: pesquisa com o cotidiano. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

GOMES, Nilma Lino. Corpo e cabelo como símbolos da identidade negra. In: Seminário internacional educação intercultural, gênero e movimentos sociais, 2., 2001. **Anais** [...].

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

GOMES, Nilma Lino; ARAÚJO, Marlene de (org.). **Infâncias negras**: vivências e lutas por uma vida justa. Petrópolis: Vozes, 2023.

GOMES, Nilma Lino. Movimento Negro Educador, saberes emancipatórios e a construção de um projeto democrático. **Revista Linguagem em Foco**, v.16, n.4, 2024. p. 12-33. Disponível em: https://revistas.uece.br/index.php/linguagememfoco/ar-ticle/view/1hooks, bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2007.

hooks, bell. **Pertencimento**: uma cultura do lugar. São Paulo: Elefante, 2021.

hooks, bell**. Meu crespo é de rainha.** São Paulo: Boitatá, 2018.

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

LIMA, Geni. **Memórias, saberes e fazeres de professoras alfabetizadoras do município de São Gonçalo**: a construção de propostas antirracistas tecidas com o cotidiano escolar. 2024. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2024.

MUNANGA, Kabengele. Construção da identidade negra: diversidade de contextos e problemas ideológicos. In: _____. **Religião, política e identidade**. São Paulo: EDUC, 1988.

NASCIMENTO, Beatriz. **Uma história feita por mãos negras**: relações raciais, quilombos e movimentos. Organização de Alex Ratts. Rio de Janeiro: Zahar, 2021.

NOGUEIRA, Isildinha Baptista. **A cor do inconsciente**: significações do corpo negro. São Paulo: Perspectiva, 2021.

TRINDADE, Azoilda Loretto. Valores civilizatórios afro-brasileiros na educação infantil. **Revista Valores Afro-brasileiros na Educação**, 2005. Disponível em: http://gruel.com.br. Acesso em: 24 fev. 2023.

Data do envio: 08/o7/2026.

Data do aceite: 03/08/2026.