

ABORDAGENS TEÓRICAS E PRÁTICAS EM PESQUISA

COORDENADORES

Patricia Bieging

Raul Inácio Busarello

ISBN 978-85-7221-633-3

2026

Cristiane Weide Gonçalves

Hermindo João Wimpe

Hellen Caroline Rooz Volz

DIÁLOGOS COM A ÁFRICA:

INTERCÂMBIO CULTURAL COM A GUINÉ-BISSAU, EDUCAÇÃO
ANTIRRACISTA E CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE NEGRA
NO 2º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

RESUMO

Este artigo apresenta um recorte de um projeto pedagógico construído com uma turma de 2º ano da EMEF Júlio do Canto, escola pública situada em território periférico de Santa Maria/RS. Pesquisa socioantropológica realizada pela escola revelou que, embora muitas crianças sejam fenotipicamente negras, a maioria não se reconhece como negra, o que motivou o projeto "Diálogos com a África". A proposta articula educação das relações étnico-raciais e intercâmbio cultural com a Guiné-Bissau, mediado por Hermíndo João Wimpe, estudante negro africano, graduado pela UNILAB e mestrando em Educação na UFSM, que atua como educador na turma. Os resultados indicam maior aproximação afetiva e intelectual das crianças com Hermíndo, forte engajamento nos momentos de contação de histórias, interesse pela língua crioula e indícios de deslocamentos na forma como algumas crianças falam de si e de pessoas negras. A experiência sugere que a presença de uma referência negra africana, aliada ao intercâmbio cultural, amplia o repertório sobre a África e ressignifica o papel do professor como sujeito que forma para a vida.

Palavras-chave: educação antirracista, relações étnico-raciais, identidade negra, intercâmbio cultural.

INTRODUÇÃO

A escola pública brasileira, especialmente em territórios periféricos, é atravessada por múltiplas expressões do racismo estrutural: desvalorização estética do corpo negro, reprodução de estereótipos sobre a população africana e afro-brasileira, ausência de referências positivas de negritude no currículo e silenciamento das contribuições históricas e culturais dos povos negros. No campo normativo, a Lei nº 10.639/2003 e a Lei nº 11.645/2008, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) afirmam a educação das relações étnico-raciais como direito das crianças e dever da escola, convocando as instituições a assumirem a educação antirracista como eixo estruturante de seus projetos político-pedagógicos.

Entretanto, pesquisas têm indicado que a implementação dessas leis ainda ocorre de forma pontual, muitas vezes restrita ao mês de novembro, com abordagens folclorizadas da cultura afro-brasileira e africana e pouca problematização sobre racismo, branquitude e desigualdades. Nos anos iniciais, a temática racial costuma aparecer como “tema extra”, descolado do cotidiano da alfabetização, do letramento e dos demais componentes curriculares.

Na EMEF Júlio do Canto, situada em região periférica de Santa Maria/RS, uma pesquisa socioantropológica interna evidenciou uma questão central para este trabalho: embora muitas crianças sejam fenotipicamente negras, a maioria não se reconhece como negra. Nas fichas de autoidentificação e nas conversas em sala, surgiram termos como “morena”, “cor de pele” ou “branquinha”, ao mesmo tempo em que circulavam apelidos e comentários pejorativos relacionados à cor da pele e ao cabelo crespo. Essa discrepância entre o pertencimento racial objetivo e a autoimagem das crianças explicitou a necessidade da construção do projeto pedagógico voltado à construção da identidade negra, à valorização da negritude e ao enfrentamento do racismo no cotidiano escolar.

Foi nesse contexto que se delineou o projeto “Diálogos com a África: intercâmbio cultural com a Guiné-Bissau, educação antirracista, autoreconhecimento e construção da identidade negra no 2º ano do Ensino Fundamental”. A proposta aposta na força da referência positiva e do contato direto com a cultura da Guiné-Bissau (histórias, imagens, ensino, trabalho no campo, língua crioula) por meio da presença de Hermindo João Wimpe, estudante negro africano, universitário e pesquisador, como educador na turma. Para crianças negras que raramente se veem representadas em espaços de prestígio acadêmico, a convivência com um estudante negro africano bem-sucedido academicamente abre possibilidades de identificação e de ampliação de projetos de futuro.

Este artigo tem por objetivo apresentar e analisar o percurso inicial do projeto pedagógico, explicitando seu caráter de relato de experiência em andamento. Focalizam-se, em especial, as atividades já realizadas – rodas de conversa, apresentação de Hermindo, contação de histórias africanas, exibição do vídeo sobre o campo de arroz e construção de murais – e alguns movimentos observados nas interações das crianças, compreendidos como resultados parciais e provisórios.

REFERENCIAL TEÓRICO

EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais orientam que a escola reconheça e valorize a contribuição histórica, cultural e política dos povos africanos

e afro-brasileiros, desconstruindo o mito da democracia racial e enfrentando o racismo em suas dimensões individual, institucional e estrutural. A educação antirracista, nesse sentido, não se reduz à inserção de conteúdos pontuais sobre África e cultura afro-brasileira, mas implica uma revisão profunda do currículo, das práticas pedagógicas e das relações escolares.

Nilma Lino Gomes (2012, 2017, 2019) compreende a educação das relações étnico-raciais como projeto político-pedagógico articulado às lutas do movimento negro educador. A autora ressalta que assumir essa perspectiva significa descolonizar o currículo, deslocando a centralidade eurocêntrica nas escolhas de autores, conteúdos e olhares sobre o mundo. A escola é chamada a se tornar espaço de disputa de sentidos sobre raça, cor, identidade e pertencimento, especialmente na infância.

O corpo é uma linguagem e a cultura escolheu algumas de suas partes como principais veículos de comunicação. O cabelo é uma delas.(GOMES, 2003, p. 8).

Kabengele Munanga (2019) discute a identidade negra no Brasil como construção histórica marcada por conflitos, em um país que nega o racismo ao mesmo tempo em que produz e naturaliza hierarquias baseadas na cor da pele. Para o autor, a construção de uma identidade negra positiva requer confronto com o racismo e valorização da história, da cultura e dos corpos negros, o que inclui enfrentar o embranquecimento produzido por discursos como “moreno” e “cor de pele”.

Sueli Carneiro (2005, 2023) analisa o racismo como dispositivo de racialidade que organiza a sociedade brasileira e produz um epistemicídio de saberes negros e indígenas. No âmbito educacional, esse epistemicídio se manifesta na seleção de conteúdos, autores e referências majoritariamente brancas e europeias, relegando saberes africanos e afro-brasileiros a lugares periféricos ou folclóricos. Reconhecer a palavra de um intelectual negro africano como

fonte legítima de conhecimento na sala de aula – como ocorre neste projeto com a figura de Hermíndo – constitui um gesto de reparação epistemológica, política e simbólica.

Os estudos de Nilma Lino Gomes (2006, 2019) evidenciam como a escola tanto pode reforçar estigmas associados ao corpo negro quanto se transformar em espaço privilegiado de construção de autoestima e orgulho racial. A autora destaca que a pele, o cabelo e os traços faciais são elementos centrais na experiência de crianças negras e que o rechaço a esses marcadores constitui uma das primeiras manifestações do racismo na escola. Ao mesmo tempo, práticas pedagógicas que valorizam a negritude e oferecem referências positivas de pessoas negras podem impulsionar processos de autoreconhecimento e resistência.

No contexto da EMEF Júlio do Canto, a pesquisa socioantropológica que revelou a ausência de autoidentificação como negras entre crianças fenotipicamente negras dialoga com esse debate, explicitando o quanto a ideologia da branquitude e o mito da democracia racial atravessam a construção da identidade infantil. A presença de Hermíndo, enquanto negro africano, migrante, graduado e mestrando em universidade pública, confronta estereótipos sobre África e negritude e oferece um modelo concreto de sucesso acadêmico negro em contexto de periferia urbana.

Carneiro (2005, 2023) e outros autores/as têm argumentado que o racismo é estrutural, ou seja, está entranhado nas instituições, nas políticas e na produção do conhecimento. No currículo escolar, isso se expressa na invisibilização ou marginalização de saberes, histórias e culturas produzidas por povos negros e indígenas. A inserção de conteúdos sobre África e cultura afro-brasileira, se não vier acompanhada de uma crítica ao epistemicídio e de uma revisão das hierarquias de saber, corre o risco de se limitar às comemorações pontuais, sem alterar a lógica de fundo da escola.

Neste projeto, o intercâmbio com a Guiné-Bissau e a presença de um educador negro africano tensionam essa lógica, ao deslocar o lugar de fala sobre África e colocar a experiência do ensino guineense, a aldeia, a língua crioula, o trabalho no campo e as histórias africanas como fontes legítimas de conhecimento para toda a turma.

A experiência também se inspira na pedagogia crítica de Bell Hooks (2017), que defende uma educação como prática da liberdade, centrada no engajamento, no diálogo e na transgressão de fronteiras de opressão (raça, classe, gênero). Para a autora, o professor não é mero transmissor de informações, mas sujeito que se implica com o processo formativo e com a vida dos estudantes, convidando-os a pensar criticamente a própria realidade.

Os momentos em que Hermindo conta histórias, compartilha experiências de vida na aldeia e relaciona os ensinamentos das narrativas africanas com situações do cotidiano da turma aproximam-se dessa perspectiva: o foco não está apenas em “aprender sobre outro país”, mas em aprender a ler o mundo, a partir de outras vozes, memórias e saberes.

TRADIÇÃO ORAL AFRICANA, CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS E INFÂNCIA

A tradição oral africana, conforme destacam Amadou Hampâté Bâ (2003) e Santos Filho & Alves (2017), constitui importante forma de transmissão de saberes, memória, valores éticos e cosmológicos. No contexto da diáspora, as práticas de oralidade também se configuram como estratégias de resistência ao racismo e de manutenção de identidades.

No campo da educação infantil e dos anos iniciais, diferentes estudos mostram que o trabalho com contos africanos contribui para ampliar o repertório literário das crianças, disputar imaginários que

associam a África à carência e à inferioridade e fortalecer a identidade étnico-racial. Ao trazer histórias como “Nem tudo que brilha é ouro” e “A vingança de Djugude” na voz de um narrador africano, o projeto se alinha a essa perspectiva, articulando ludicidade, tradição oral e educação antirracista.

DESENVOLVIMENTO

A EMEF Júlio do Canto está situada em território periférico de Santa Maria/RS, caracterizado por precarização de serviços públicos, presença do tráfico de drogas, situações recorrentes de violência e altos índices de vulnerabilidade social. A comunidade escolar é constituída majoritariamente por população negra.

Na turma de 2º ano envolvida no projeto, observa-se grande diversidade de tons de pele, tipos de cabelo e traços, representativa da população brasileira. Há forte heterogeneidade nos níveis de alfabetização, o que exige propostas pedagógicas diferenciadas, capazes de contemplar crianças em diferentes momentos do processo de leitura e escrita. No plano das relações, são frequentes apelidos pejorativos ligados à cor da pele e ao cabelo crespo, evidenciando a presença do racismo nas interações entre pares.

A pesquisa socioantropológica realizada pela escola, que incluiu questões de autoidentificação racial, revelou que boa parte das crianças fenotipicamente negras não se declarava negra, recorrendo a expressões como “morena”, “morena clara”, “cor de pele”. Essa constatação foi decisiva para a formulação do projeto, ao evidenciar que a ausência de reconhecimento da negritude não é apenas um “detalhe” individual, mas um efeito de processos históricos e sociais que operam sobre os corpos e as identidades das crianças.

METODOLOGIA DA INTERVENÇÃO

O projeto configura-se como pesquisa-ação de abordagem qualitativa, em que a professora da turma e o educador Hermindo planeja, executa, observa e analisa as ações pedagógicas voltada à educação antirracista e à construção da identidade negra. As principais características metodológicas são:

- **Contexto de realização:** turma de 2º ano do Ensino Fundamental da EMEF Júlio do Canto (12 alunos);
- **Sujeitos envolvidos:** crianças da turma, professora regente, Hermindo João Wimpe (educador), bolsistas do PIBID/Alfabetização-UFSM e professoras dos anos iniciais convidadas;
- **Fontes de dados:** registros escritos das rodas de conversa; anotações da professora (diário de campo); observação participante; produções das crianças (desenhos, escritas, murais); impressões sobre engajamento e participação nos diferentes momentos da intervenção.
- **Recorte para este artigo:** primeira fase do projeto, que compreende:
 - rodas de conversa sobre África, cor/raça e identidade;
 - apresentação de Hermindo e de sua trajetória;
 - contação das histórias “Nem tudo que brilha é ouro” e “A vingança de Djugude”;
 - exibição do vídeo sobre o trabalho no campo de arroz na Guiné-Bissau;
 - construção de murais com produções das crianças;
 - Elaboração do “Caderno de Viagem à Guiné-Bissau” e apresentação às famílias.

A análise dos dados é feita de forma interpretativa, articulando as falas e produções das crianças com o referencial teórico sobre educação das relações étnico-raciais, identidade negra, racismo estrutural, tradição oral africana e pedagogia crítica.

RODAS DE CONVERSA E APRESENTAÇÃO DE HERMINDO

O trabalho começou com rodas de conversa para levantar os conhecimentos prévios das crianças sobre a África e sobre a vida de crianças africanas, a partir de perguntas como: "O que vocês sabem sobre a África?"

Em seguida, apresentou-se o mapa-mundi, localizando o continente africano, explicitando que "África não é um país". Paralelamente, realizou-se uma roda de conversa sobre cor/raça, em que as crianças foram convidadas a observar a própria pele, o próprio cabelo e os dos colegas, problematizando expressões como "cor de pele" e indicando que todas as cores de pele são pele.

A apresentação de Hermindo foi realizada com cuidado para evidenciá-lo como sujeito de conhecimento, e não apenas como "visitante". Ele compartilhou sua história de vida: a aldeia de origem na Guiné-Bissau, a escola na infância, a chegada ao Brasil, as graduações na Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), estágios nas escolas do ensino médio brasileiro, estágio no curso- Macaé Evaristo, que visa preparar os alunos do ensino médio para prova do ENEM e o ingresso no mestrado em Educação na Universidade Federal de Santa Maria. Já nesse primeiro encontro, surgiram perguntas sobre a comida, a casa, a família, a língua e a escola em sua aldeia, indicando a força da referência de uma pessoa negra africana bem-sucedida na formação da curiosidade das crianças.

Figura 1 - Roda de conversa



Fonte: *arquivo pessoal da autora.*

Na sequência, foram trabalhadas duas histórias africanas trazidas por Hermindo: “Nem tudo que brilha é ouro” e “A vingança de Djugude”. As narrativas foram contadas oralmente, com entonação, gestos e pausas que convidavam as crianças a imaginar as cenas e se envolver com as personagens.

Durante esses momentos, a turma apresentou um nível de foco e concentração raramente observado em outras atividades. As crianças escutavam em silêncio, acompanhavam a narrativa com expressões faciais, reagiam com espanto e riso em determinados trechos e, ao final, recontavam as histórias.

Após cada contação, realizou-se um reconto coletivo, em que as crianças diziam o que lembravam, quem eram as personagens, quais conflitos apareceram e como as situações foram resolvidas. Em

seguida, elas desenhavam cenas marcantes e escreviam, com apoio da professora, palavras ou pequenas frases relacionadas às histórias.

Nesses momentos, Hermindo destacava os ensinamentos das narrativas para a vida cotidiana: respeito aos mais velhos, consequências das escolhas, solidariedade, coragem, importância da coletividade. Assim, sua atuação extrapolava o lugar de “informante” sobre outro país: aos olhos das crianças, ele se configurava como um educador que ajuda a pensar a vida, aproximando-se da concepção de professor como sujeito que forma integralmente, e não apenas transmissor de conteúdos.

Figura 2 - Mural da história “A vingança de Djugude”



Fonte: *arquivo pessoal da autora.*

Outra atividade central foi a exibição de um vídeo produzido por Hermindo, em que ele mostra o trabalho de sua família no campo de arroz, desde a plantação das sementes até a colheita. O vídeo

apresenta a casa, o entorno da aldeia, as ferramentas utilizadas, os adultos e as crianças trabalhando lado a lado no campo.

Antes da exibição, as crianças foram convidadas a imaginar como seria “trabalhar no campo em outro país”. Após assistir, retomaram-se as perguntas iniciais, comparando expectativas e realidade: o que era parecido? O que era diferente? Surgiram associações com experiências de familiares que trabalham em lavouras ou em hortas, bem como comentários sobre esforço, cansaço e alegria de colher o alimento plantado.

O vídeo funcionou como dispositivo de aproximação entre o cotidiano da aldeia guineense e o cotidiano da periferia brasileira, sem idealizar nem hierarquizar as realidades. Em vez de reforçar uma imagem de África apenas como lugar de carência, as imagens evidenciaram trabalho, organização familiar, cooperação e saberes sobre a terra.

Depois da exibição do vídeo, Hermindo reforçou a importância de explicitar certos fatos, devido à imagem estereotipada que o mundo apresenta sobre o continente africano como um todo, o que vem desinformando as crianças sobre a África. Durante a sua fala, esclareceu que nunca sofreu a fome, porque o trabalho do campo garante tudo para sua família e comunidade, devido à fertilidade do solo guineense, cultivado sem necessariamente utilizar produtos químicos. Além disso, esclareceu também que, em África, como em qualquer continente do mundo, existem pessoas necessitadas.

Figura 3 - Plantação de arroz na Guiné-Bissau



Fonte: arquivo pessoal do autor.

Ao longo dos encontros, Hermindo também compartilhou com as crianças palavras e expressões em língua crioula, falada no seu país. As crianças demonstraram grande entusiasmo ao aprender e repetir esses termos, pedindo que ele escrevesse no quadro, ensinasse a pronúncia correta e explicasse os significados. Esse brincar com a língua, ao mesmo tempo lúdico e afetivo, ampliou a percepção de que existem outros modos legítimos de falar, para além da norma-padrão do português, valorizando a diversidade linguística.

A partir das histórias, do vídeo e das conversas, os alunos construíram murais temáticos, com desenhos, legendas e pequenas frases, organizados em torno de eixos como: "Campo de arroz", "Crianças no campo", "Histórias que Hermindo contou". Esses murais vêm ocupando as paredes da sala e da escola, dando visibilidade à cultura africana trabalhada no projeto e produzindo um

ambiente que valoriza positivamente a presença de uma referência negra africana na escola.

O “Caderno de Viagem à Guiné-Bissau”, portfólio coletivo em que serão reunidos recontos, desenhos, textos coletivos, vocabulário em português e crioulo e registros de sentimentos das crianças, está em fase inicial de construção e será alimentado ao longo do desenvolvimento do projeto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por se tratar de uma experiência em andamento, os resultados aqui apresentados são parciais e dizem respeito às etapas já realizadas. Ainda assim, é possível identificar alguns movimentos significativos:

1. **Aproximação afetiva e curiosidade pelo cotidiano na Guiné-Bissau:** As crianças têm se aproximado cada vez mais de Hermindo, dirigindo-lhe perguntas, comentários e pedidos para que conte “mais histórias” ou “mais coisas sobre lá”. A curiosidade concentra-se especialmente em aspectos do cotidiano na aldeia: a casa, a comida, o modo de falar, a rotina de trabalho no campo, o que as crianças fazem e como ajudam os adultos. O vídeo do plantio e da colheita do arroz potencializou essa curiosidade, estabelecendo pontes entre a experiência da família de Hermindo e as histórias de trabalho e migração presentes nas famílias da turma.
2. **Engajamento intenso na contação de histórias e na tradição oral africana:** Os momentos de contação das histórias “Nem tudo que brilha é ouro” e “A vingança de Djugude” têm se caracterizado por um nível de foco e envolvimento excepcional da turma. A forma como Hermindo narra – com

voz, gesto, olhar, pausas e retomadas – produz um clima de encantamento, em que as crianças quase não se dispersam. Esse engajamento sugere a potência da tradição oral africana como recurso pedagógico para os anos iniciais, articulando ludicidade, ampliação do repertório literário e reflexão ética sobre a vida cotidiana. As histórias se transformam em matéria-prima para pensar conflitos, decisões e valores, aproximando-se da perspectiva de bell hooks de uma educação como prática da liberdade.

3. **Ressignificação do papel do professor/educador:** Aos olhos das crianças, Hermindo não é percebido apenas como “alguém que sabe sobre outro país”, mas como alguém que conversa, orienta, aconselha, relaciona histórias a situações vividas na escola e na família. Sua postura reforça a ideia de que o professor é mais do que simples informante de conteúdos: é sujeito que forma para a vida, ajuda a interpretar o mundo e a se posicionar diante dele. Para a professora da turma, as professoras convidadas e as bolsistas do PIBID/Alfabetização/UFSM que acompanham a turma a parceria também provoca reflexões sobre sua própria prática, ampliando possibilidades de atuação antirracista nos anos iniciais.
4. **Contato com a língua crioula e valorização da diversidade linguística:** O aprendizado de palavras e expressões em crioulo tem gerado entusiasmo e orgulho nas crianças, que passam a exibi-las para colegas e familiares. Esse contato contribui para relativizar a ideia de que apenas o português padrão é “correto” ou “bonito”, ao mesmo tempo em que apresenta a África como espaço de produção de línguas e culturas variadas, e não como lugar homogêneo. Essa dimensão dialoga com a BNCC, ao enfatizar o desenvolvimento de repertório cultural, respeito à diversidade e curiosidade intelectual.

5. **Indícios iniciais de deslocamentos na percepção de negritude:** Embora ainda não se observe uma mudança consolidada na forma como as crianças se autodeclararam racialmente, já surgem indícios de deslocamentos na maneira como falam sobre si e sobre pessoas negras. Comentários como “minha pele parece com a do Hermindo” ou “meu cabelo é parecido com o de algumas pessoas da família dele” começam a aparecer nas rodas de conversa e nos momentos de desenho, indicando movimentos de identificação positiva com corpos negros presentes nas imagens e narrativas trabalhadas. Esses sinais, ainda sutis, sugerem que o intercâmbio cultural e a referência de uma pessoa negra africana bem-sucedida podem contribuir para processos de construção da identidade negra na infância, em diálogo com as análises de Gomes (2012) e Munanga (2019).



ORALIDADE: SABERES QUE TRANSFORMAM, IDENTIDADES QUE SE FORTALECEM

As experiências vivenciadas no projeto de intercâmbio cultural mostram que a oralidade está viva, potente e transformadora no cotidiano escolar.

A ORALIDADE É UM SISTEMA DE CONHECIMENTO
Mais que falar, é transmitir saberes, valores, memórias e histórias que fortalecem a cultura, organizam a vida em comunidade e formam os sujeitos.

ORALIDADE É ESCRITA: COMPLEMENTARES
Não são opostas. Valorizar a oralidade é reconhecer e dar espaço aos saberes da tradição oral, rompendo com desigualdades e ampliando as possibilidades de aprender.

APRENDER É ESCUTAR, OBSERVAR E VIVER
Nos tradições africanas e afro-brasileiras, o aprendizado começa com a observação e a prática, passa pela palavra do mestre e se conclui com o reconhecimento e a autonomia.

A ORALIDADE PRODUZ PERTENCIMENTO E IDENTIDADE
Contar histórias, partilhar experiências e ouvir o outro fortalece a identidade étnico-racial, gera reconhecimento e transforma vidas.

INSTRUMENTO DE RESISTÊNCIA
Foi pela palavra falada que povos africanos e seus descendentes preservaram suas culturas, resistiram à escravidão e ao colonialismo e mantiveram vivas suas memórias e suas lutas.

POR UMA EDUCAÇÃO MAIS JUSTA E PLURAL
Reconhecer a centralidade da oralidade é reequilibrar saberes e garantir que todas as vozes sejam ouvidas, valorizadas e legitimadas, construindo novos horizontes educativos e sociais.






A palavra que conta histórias



A escuta que ensina



A partilha que fortalece



A cultura que transforma



A identidade que permanece

ORALIDADE NÃO É AUSÊNCIA DE CONHECIMENTO, É OUTRA FORMA DE ESCREVER A VIDA NA MEMÓRIA, NA FALA E NO CORAÇÃO.

O projeto “Diálogos com a África: intercâmbio cultural com a Guiné-Bissau, educação antirracista, autoreconhecimento e

construção da identidade negra no 2º ano do Ensino Fundamental” nasce de uma inquietação concreta: o fato de que muitas crianças fenotipicamente negras não se reconhecem como negras, em uma escola pública situada em território periférico majoritariamente negro. Ao articular a presença de um educador negro africano, a tradição oral africana, o contato com a língua crioula, imagens do cotidiano na Guiné-Bissau e produções das crianças (murais, recontos, desenhos), a intervenção busca tensionar o racismo estrutural presentes na escola e construir caminhos para uma educação antirracista nos anos iniciais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O encerramento do projeto, realizado em 15 de dezembro de 2025 por meio de uma exposição das atividades para as famílias, constituiu-se como um momento de síntese, socialização e validação das aprendizagens construídas ao longo do percurso. A culminância permitiu evidenciar que os objetivos propostos foram alcançados de modo significativo, especialmente no que se refere à ampliação do repertório cultural das crianças, ao fortalecimento de valores como respeito, solidariedade, cooperação e coletividade, bem como à construção de olhares mais positivos sobre a identidade negra e sobre a diversidade.

Sob a perspectiva político-pedagógica, a experiência evidencia que a concretização das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 não se limita à inserção pontual de conteúdos sobre a África e a cultura afro-brasileira no currículo escolar. Ao contrário, requer a consolidação de práticas pedagógicas permanentes, críticas e sensíveis às vivências das crianças, capazes de enfrentar o racismo em suas manifestações cotidianas e de promover a valorização da negritude no espaço escolar.

Nessa direção, a experiência desenvolvida corrobora as reflexões de Gomes (2012, 2017, 2019), ao afirmar a educação das relações étnico-raciais como um compromisso político-pedagógico da escola. Tal compromisso se materializa em ações que produzem mudanças efetivas nos modos como as crianças constroem a percepção de si mesmas, do outro e das diferenças, favorecendo processos de reconhecimento, pertencimento e valorização da diversidade.

Os resultados observados ao longo do projeto, e reafirmados no momento da exposição, também dialogam com a reflexão de Gomes (2003, p. 8), quando afirma que “o corpo é uma linguagem e a cultura escolheu algumas de suas partes como principais veículos de comunicação. O cabelo é uma delas”. A vivência do projeto possibilitou que pele, cabelo, traços e pertencimento deixassem de ser marcadores de estigma para se tornarem elementos de valorização, reconhecimento e diálogo.

Na prática, isso pôde ser percebido tanto nas falas das crianças ao longo das atividades quanto nas produções expostas às famílias, revelando avanços no processo de construção da autoestima e da identificação positiva com a negritude.

Da mesma forma, a experiência desenvolvida confirma as contribuições de Munanga (2019), ao discutir que a identidade negra no Brasil é atravessada por processos históricos de negação, embranquecimento simbólico e silenciamento. Ao trazer para o cotidiano escolar a presença de Hermindo como educador negro africano, o projeto rompeu com estereótipos e ampliou as possibilidades de identificação das crianças com referências negras positivas, cultas e socialmente valorizadas. Tal movimento também se aproxima das reflexões de Carneiro (2005, 2023), para quem o racismo opera produzindo epistemicídio, isto é, apagando ou inferiorizando saberes negros. Ao reconhecer a fala, a trajetória e os conhecimentos de Hermindo como fonte legítima de aprendizagem, a escola realizou, na prática, um gesto pedagógico e político de reparação simbólica.

Outro aspecto que merece destaque é a potência da oralidade e da contação de histórias como eixo formativo do projeto. As narrativas africanas, os relatos sobre a vida na Guiné-Bissau e os ensinamentos partilhados por Hermindo dialogam com HAMPÂTÉ BÂ (2003) e com Santos Filho e Alves (2017), autores que compreendem a tradição oral africana como espaço de transmissão de memória, valores, saberes e modos de viver. Na experiência vivida pela turma, essa tradição não apareceu como elemento folclórico ou distante, mas como conhecimento vivo, carregado de sentido, capaz de mobilizar escuta, imaginação, reflexão ética e envolvimento afetivo. Foi justamente essa força da palavra narrada que favoreceu a aproximação entre as crianças, o educador e os valores trabalhados no projeto.

Nesse processo, também se confirma a perspectiva de Hooks (2017), ao defender uma educação comprometida com a vida, com o diálogo e com a formação integral dos sujeitos. O professor Hermindo, ao contar histórias, compartilhar experiências e orientar as crianças a relacionarem os ensinamentos do projeto com o cotidiano, assumiu um papel que ultrapassa a transmissão de conteúdos, constituindo-se como referência ética, cultural e humana. Essa dimensão ficou ainda mais evidente no vídeo apresentado às famílias durante a exposição, em que o professor convidou os pais a darem continuidade, em casa, aos valores ensinados na escola.

O retorno das famílias, por sua vez, foi extremamente positivo e significativo, pois muitos pais relataram que as crianças chegavam em casa comentando as histórias ouvidas, os aprendizados construídos e as reflexões vividas durante o projeto. Esses relatos evidenciam que a proposta ultrapassou os limites da sala de aula e alcançou o ambiente familiar, fortalecendo a parceria entre escola e comunidade. Assim, o encerramento do projeto demonstrou que a educação antirracista, quando vivida de modo contínuo, afetivo e intencional, gera impactos reais na formação das crianças e em suas relações cotidianas, confirmando na prática os pressupostos teóricos que fundamentaram a experiência.

REFERÊNCIAS

- BÂ, Amadou Hampâté. **Amkoullel, o menino fula**. Trad. Xina Smith de Vasconcellos. São Paulo: Palas Athena; Casa das Áfricas, 2003.
- BENTO, Maria Aparecida Silva. **Pactos narcísicos no racismo: branquitude e poder nas organizações empresariais e no poder público**. 2002. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.
- BENTO, Maria Aparecida Silva (org.). **Educação infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos e conceituais**. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades – CEERT, 2012.
- BRAZ, Wilson Rodrigues; BARROS, Reyssila Rute da Silva; SOUSA, Denisse Aparecida dos Santos. **Relações étnico-raciais nos anos iniciais do Ensino Fundamental: revisão integrativa da literatura**. @rquivo Brasileiro de Educação, Belo Horizonte, v. 11, n. 20, p. 195-218, 2023.
- BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jan. 2003.
- BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639/2003, para incluir a obrigatoriedade do estudo da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 11 mar. 2008.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 1, de 17 de junho de 2004**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 22 jun. 2004.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC): Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Brasília, DF: MEC, 2017.
- CARNEIRO, Sueli. **Epistemicídio**. São Paulo: Geledés – Instituto da Mulher Negra, 2005.
- CARNEIRO, Sueli. **Dispositivo de racialidade: a construção do outro como não ser como fundamento do ser**. Rio de Janeiro: Zahar, 2023.

CRUZ, Rosimeire Costa de Andrade; COLARES, Maria Lília Imbiriba Sousa; PEREIRA, Jorgiana Ricardo. **As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e a Educação Infantil na produção científica brasileira.** Revista Tempos e Espaços em Educação, v. 18, n. 37, p. 1-23, 2025.

GOMES, Nilma Lino. **Sem perder a raiz: corpo e cabelo como símbolos da identidade negra.** Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

GOMES, Nilma Lino. **Movimento negro e educação: ressignificando e politizando a raça.** Educação & Sociedade, Campinas, v. 33, n. 120, p. 727-744, 2012.

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

GOMES, Nilma Lino. **Raça e educação infantil: à procura de justiça.** Revista e-Curriculum, São Paulo, v. 17, n. 3, p. 1015-1044, 2019.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade.** 2. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra.** 5. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

SANTOS FILHO, Eudaldo Francisco dos; ALVES, Janaína Bastos. **A tradição oral para povos africanos e afrobrasileiros: relevância da palavra.** Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN), v. 9, ed. esp. "Saberes Tradicionais," p. 50-76, 2017.

SILVA, B. A. **Relações étnico-raciais na Educação Infantil: o estado do conhecimento das pesquisas nos PPGs no Brasil (2004-2023).** 2024. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2024.

SILVA JR., Hédio; BENTO, Maria Aparecida Silva; CARVALHO, Sílvia Pereira de (org.). **Educação infantil e práticas promotoras de igualdade racial.** São Paulo: CEERT; Instituto Avisa Lá, 2012.

Cristiane Weide Gonçalves

Professora do 2º ano da EMEF Júlio do Canto. Mestre em Educação.

E-mail: cristiane.goncalves@prof.santamaria.rs.gov.br

Hermindo João Wimpe

Mestrando em educação (UFSM).

E-mail: joaowimpehermindo@gmail.com

Hellen Caroline Rooz Volz

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1398507092506391>