

## CARTOGRAFIA, EDUCAÇÃO E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

### CARTOGRAPHY, EDUCATION AND ETHNIC-RACIAL RELATIONSHIPS

Alisson da Silva Souza

#### **Minicurrículo**

Graduado em Psicologia pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), mestrando em Educação pela Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS). Professor da rede pública de ensino de Santo Antônio de Jesus e supervisor do PIBID na Escola Municipalizada Antônio Fraga.

E-mail: pot\_ppb@hotmail.com

#### **RESUMO**

A sociedade contemporânea exige a necessidade crescente de espaços que promovam e valorizem a diversidade sexual, etnorracial, cultural e de gênero. Observa-se que o principal espaço que deve atender a essas necessidades é a escola, pois essa possui um cotidiano heterogêneo que, infelizmente, ainda é marcado por práticas discriminatórias e preconceituosas. Cabe aos educadores e de modo especial, aos historiadores, responsáveis pela reconstrução do passado, colaborar para a desconstrução da imagem negativa de negros na história ensinada na sala de aula. Esses profissionais podem contar como principal instrumento a Lei 10.639/2003, que visa incluir no currículo básico das redes pública e privada a obrigatoriedade do estudo da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, além de outras providências. Dessa perspectiva da inclusão do debate e da discussão sobre a história dos negros na sala de aula é que surgiu o PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência) de História do Campus V que teve como tema: “Memórias contos e encantos nas expressões sociais e históricas no cotidiano dos afro-brasileiros”. O projeto supracitado se propôs a colaborar no processo de construção de sentimentos positivos das crianças em relação às diferenças, combater o preconceito, o racismo, bem como viabilizar o trabalho com a Lei 10.639/2003. O presente artigo tem como objetivo promover reflexões sobre a temática em estudo e apresentar resultados obtidos a partir da proposta apresentada. Para a efetivação das atividades e alcance dos objetivos elencados, utilizou-se da cartografia, método proposto por Gilles Deleuze e Félix Guattari (1995).

**Palavras-chaves:** Educação. Ensino de História. Preconceito. Método da Cartografia.

#### **ABSTRACT**

Contemporary society demands the growing need for spaces that promote and value sexual, ethnic, cultural, and gender diversity. Therefore, the main space that should meet these needs is the school, since it has a heterogeneous daily life which is unfortunately still marked by discriminatory and prejudiced practices. It is mainly the educator and the historian responsible for the reconstruction of the past, to collaborate in the deconstruction of the

Form@re. *Revista do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica.* Universidade Federal do Piauí, Teresina, v. 4, n. 2, p.164-177, jul./dez. 2016.

negative image of black people in the history, which is taught in the classroom. These professionals can use as the main instrument the Law 10.639 / 2003, which aims to include in the basic curriculum of the public and private schools the study of the subject matter "History and Afro-Brazilian Culture", in addition to other measures. From this perspective of inclusion of the debate and the discussion about the history of the black people in the classroom has been grown the PIBID (Institutional Program of the Initiation to Teaching Grant) of History from the Campus V, that had as theme: "Memories, tales and charms in social and historical expressions in the everyday life of Afro-Brazilians." This project has aimed to collaborate in the process of building of positive feelings among children, regarding differences, to combat prejudice, racism, as well as to make work possible with the Law 10.639 / 2003. The present survey aims to promote reflections and presenting results obtained from the proposal presented. In order to carry out the activities and reaching the objectives listed, cartography was used- a method proposed by Gilles Deleuze and Félix Guattari (1995).

**Key words:** Education. History Teaching. Prejudice. Cartography Method.

## 1 INTRODUÇÃO

Este artigo apresenta parte dos resultados do projeto “Memórias contos e encantos nas expressões sociais e históricas no cotidiano dos afro-brasileiros”, realizado através do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) do curso de Licenciatura em História da Universidade Estadual da Bahia – UNEB, campus V, na Cidade de Santo Antônio de Jesus – BA. O projeto supracitado foi desenvolvido na Escola Municipalizada Antônio Fraga que atende crianças da Educação Infantil ao 5º ano e teve como objetivo colaborar na construção de sentimentos positivos em relação ao povo e à cultura afro-brasileira.

A preocupação com um ensino de qualidade e a construção de uma escola democrática são funções que cabem a todos. Observa-se que esta é a principal instituição que deve atender a essas necessidades, pois possui um cotidiano heterogêneo e ao mesmo tempo marcado por práticas discriminatórias e preconceituosas. Tais atitudes presentes nesse ambiente, muitas vezes, provocam prejuízos socioemocionais em muitos alunos, fazendo com que muitos guardem em suas memórias lembranças negativas associadas à escola.

A educação exerce um papel de grande importância na sociedade, pois influencia fortemente na formação do indivíduo, principalmente quando se trata de crianças. Daí a necessidade da escola trabalhar o currículo com base na educação

Form@re. *Revista do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica.* Universidade Federal do Piauí, Teresina, v. 4, n. 2, p.164-177, jul./dez. 2016.

multicultural. Sacristán (1995) observa que o currículo seleciona elementos e, com isso, acaba valorizando mais um conteúdo em detrimento de outros. Também é necessário ressaltar que o currículo, de forma proposital, às vezes, oculta dos alunos alguns aspectos que a escola e os livros didáticos não contemplam; nessa perspectiva, o trabalho com os temas transversais é uma possibilidade de abordar aspectos do currículo que consideram ocultos, mas que se manifestam cotidianamente e, por isso, não podem passar despercebidos. Logo, os professores devem ter cuidado ao selecionar os conteúdos a serem trabalhados em sala de aula para não reproduzir um ensino marcado pela exclusão de grupos vistos pela sociedade como inferiores, ou folclorizar temáticas que são vistas de modo estereotipadas pela sociedade. É nesta perspectiva que o ambiente escolar deve se apresentar como um espaço fundamental no combate a todo tipo de discriminação.

Dentre os diversos grupos que são silenciados tanto na escola quanto na sociedade, encontram-se homens e mulheres negros (as). Como aborda Nilma Lino Gomes (2005), esse grupo no Brasil carrega ainda o histórico da escravidão, que afeta negativamente suas vidas e sua inserção social em nossa sociedade, por isso acabam sendo frequentemente vítimas de práticas racistas. Por serem tão frequentes, tais práticas acabaram naturalizando-se e por conta disso, diversas vezes, são negadas ou passam despercebidas pelas próprias pessoas que as praticam.

Depois de muitas lutas, os profissionais da educação já podem contar com a Lei 10.639/2003 (BRASIL, 2003), promulgada pelo Presidente da República, em 9 de fevereiro de 2003, essa que alterou a Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), incluindo no currículo básico das redes pública e privada a obrigatoriedade do estudo da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”. Diante da realidade de grande parte dos livros didáticos adotados pelas escolas que não ainda contemplam aspectos relacionados à cultura afro-brasileira, observa-se que cabe, de modo especial, aos historiadores, responsáveis pela reconstrução do passado, colaborar para a desconstrução da imagem negativa dos negros, e isso pode acontecer nos modos em que a história é ensinada na sala de aula.

Form@re. *Revista do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica.*/ Universidade Federal do Piauí, Teresina, v. 4, n. 2, p.164-177, jul./dez. 2016.

Sobre a importância da necessidade do ensino de História para as crianças, Neves (2012, 19) acrescenta que:

Esse interesse pelo passado está relacionado à necessidade de compartilhar a cultura com as crianças, transmitindo a elas saberes e valores desenvolvidos e compartilhados pela sociedade na qual estamos inseridos. Além desse aspecto, precisamos considerar, ainda, que os alunos devem ser capazes de entender a História como conhecimento, como experiência e prática da cidadania.

Nessa perspectiva, as crianças podem compreender a partir do ensino de História as relações de influência entre os fatos históricos e como eles, ao longo do tempo, determinam o nosso presente e o nosso futuro, ou seja, o conhecimento histórico colabora na manutenção dos arranjos mentais dos sujeitos de forma dinâmica de modo que estes possam integrar aos seus modos de vida atitudes críticas e reflexivas.

Em conformidade com o texto da Lei 10.639/03 (BRASIL, 2003) o conteúdo programático das disciplinas que compõem a base nacional comum deve contemplar o estudo de História da África e dos africanos e da cultura afro-brasileira, ou seja, o papel representado pelos afrodescendentes no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, ressaltando a contribuição desse contingente da população nas áreas social, econômica e política no contexto da história do Brasil, pois “[...] um professor mais do que ensinar datas e fatos [...], é alguém que coloca o aluno em contato com os processos de construção/reconstrução do passado. [...]” (SEFFNER, 2000, p. 260).

Dessa forma, o professor pode contribuir para que os alunos negros conheçam a história, os costumes e a cultura dos seus antepassados; isso, certamente, permitirá que eles percebam sua raiz histórica e com isso encontrarão motivos suficientes para se orgulhar do seu fenótipo e do grupo a que pertence, bem como despertará nos demais o sentimento de respeito às diferenças.

## **2 O ENSINO DE HISTÓRIA**

Form@re. *Revista do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica.*/ Universidade Federal do Piauí, Teresina, v. 4, n. 2, p.164-177, jul./dez. 2016.

Na prática pedagógica, existe uma dicotomia entre o discurso dos Parâmetros Curriculares Nacionais e o texto dos livros didáticos. Os livros se apropriam dos temas apresentados pelos Parâmetros, mas acabam por perpetuar os conteúdos tradicionais, relacionando sempre os afrodescendentes à escravidão. O livro didático quase sempre é marcado pelo eurocentrismo, ou seja, a história é contada, na maioria das vezes, apenas pelo olhar do europeu. Por isso, cabe ao professor/a apresentar aos alunos também a história contada a partir da perspectiva de outros grupos, principalmente, a dos negros, proporcionando discussões e apresentando as histórias e culturas desses grupos.

À época do lançamento dos Parâmetros Curriculares Nacionais, em 1997, o então ministro da Educação e do Desporto, Paulo Renato Sousa, afirmou:

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) foram elaborados procurando, de um lado, respeitar diversidades, regionais, culturais, políticas existentes no país e, do outro, considerar a necessidade de construir referências nacionais comuns ao processo educativo em todas as regiões brasileiras (BRASIL, PCN. 1997, p. 5).

Nessa perspectiva, entende-se que os PCN apresentam pressupostos didático-pedagógicos que orientam o desenvolvimento de programas e das atividades pedagógicas em cada conteúdo, bem como os objetivos para cada ciclo de escolarização.

Como o projeto foi desenvolvido numa escola de ensino fundamental I, interessa-nos, no momento, mais especificamente, o conjunto de objetivos propostos para os finais do primeiro e segundo ciclos. O Quadro a seguir especifica esses objetivos:

**No final do primeiro ciclo, espera-se que os alunos sejam capazes de:**

- Comparar acontecimentos no tempo, tendo como referência anterioridade, posterioridade e simultaneidade;
- Reconhecer algumas semelhanças e diferenças sociais, econômicas e culturais, de dimensões cotidianas, existentes no seu grupo de convívio escolar e na sua localidade;
- Reconhecer algumas permanências e transformações sociais, econômicas e culturais nas vivências cotidianas das famílias, da escola e da coletividade, no tempo, no mesmo espaço de convivência;
- Caracterizar o modo de vida de uma coletividade indígena, que vive ou viveu na região distinguindo suas dimensões econômicas, sociais, culturais, artísticas e religiosas;

Form@re. *Revista do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica.*/ Universidade Federal do Piauí, Teresina, v. 4, n. 2, p.164-177, jul./dez. 2016.

- Identificar diferenças culturais entre o modo de vida de sua localidade e o da comunidade indígena estudada;
- Estabelecer relações entre o presente e o passado;
- Identificar alguns documentos históricos e fontes de informações discernindo algumas de suas funções.

(PCN – História e Geografia, 1997, p. 40).

**No final do segundo ciclo, espera-se que os alunos sejam capazes de:**

- Reconhecer algumas relações sociais, econômicas, políticas e culturais que a sua coletividade estabelece ou estabeleceu com outras localidades, no presente e no passado;
- Identificar as ascendências e descendências das pessoas que pertencem à sua localidade, quanto à nacionalidade, etnia, língua, religião e costumes contextualizando seus deslocamentos e confrontos culturais e étnicos, em diversos movimentos históricos nacionais;
- Identificar as relações de poder estabelecidas entre a sua localidade e os demais centros políticos, econômicos e culturais em diferentes tempos;
- Utilizar diferentes fontes de informação para leituras críticas;
- Valorizar as ações coletivas que repercutem na maioria das condições de vida das localidades.

(PCN – História e Geografia, 1997, p. 25).

Os objetivos desse quadro revelam duas propostas nos PCN: a primeira, local e do cotidiano, que foi subdividida em A localidade e Comunidade Indígena. A segunda, História das organizações populacionais, subdividida em Deslocamentos populacionais, organizações e lutas de grupos sociais e étnicos e, por fim, Organização histórica e temporal.

Considerando que essa divisão deve orientar o trabalho pedagógico do professor e que a escola deve-se comprometer com as mudanças provocadas pelo ensino, observa-se que a busca por um mundo mais justo, sem preconceito ou qualquer tipo de discriminação deve começar ainda nos primeiros anos do Ensino fundamental. Por isso, a necessidade do ensino de História e dos temas transversais desde o início do processo de escolarização, pois parte da constituição da identidade e da cidadania de um povo que alimenta o respeito à pluralidade cultural e à defesa do fortalecimento da democracia.

### **3 A ORIGEM DO PIBID DE HISTÓRIA**

O projeto “Memórias contos e encantos nas expressões sociais e históricas no cotidiano dos afro-brasileiros” surgiu a partir da aproximação do professor Alisson

Form@re. *Revista do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica.*/ Universidade Federal do Piauí, Teresina, v. 4, n. 2, p.164-177, jul./dez. 2016.

da Silva Souza, da Escola Municipalizada Antônio Fraga, com o Núcleo Interdisciplinar de Estudos Africanos e Afro-Brasileiros (AFROUNEB) na tentativa de estabelecer uma parceria com a universidade e o colegiado do curso de História para promover o debate e a discussão sobre a história dos negros e a formação do povo brasileiro na sala de aula.

Apesar de se localizar bem próxima à Universidade, dividindo o mesmo muro, a Escola Antônio Fraga não possuía muita aproximação com a UNEB, uma vez que não havia nenhum projeto de pesquisa nela sendo realizado, nenhum estágio de docência ou outra forma de relação e troca entre as instituições. Isso indica que o ensino na Universidade necessita promover questionamentos e projetos acerca da realidade, do mundo para além dos muros que cercam o ensino superior. Daí a importância do PIBID promover um diálogo mais constante entre a academia e a escola. Afinal, o futuro da maioria dos acadêmicos, que estão fazendo cursos de licenciatura, é o espaço escolar.

O PIBID, para muitos bolsistas, foi a primeira experiência com a sala de aula, o primeiro contato com os alunos, com o ambiente escolar. Pois, apesar de os cursos de licenciatura estarem voltados para a formação do professor, evidencia-se que, no curso de História, a experiência em sala de aula acontece um pouco tarde, apenas a partir do 5º semestre, com o estágio de observação. Enquanto isso não acontece, passam-se quatro semestres discutindo apenas teoria, o que é de grande importância para a formação do professor; entretanto, a experiência do PIBID com alunos dos primeiros semestres evidenciou o quanto esse contato pode influenciar na formação ou até mesmo apontar quais os caminhos que cada um deve seguir, caso não se identifique com a docência.

Quando houve o comunicado de que o PIBID de história seria desenvolvido numa escola de ensino fundamental, surgiram certas críticas da parte de alguns alunos e professores, pois alegavam que o curso de História era voltado à formação de professores para atuar no ensino fundamental II e no ensino médio, e que seria mais apropriado um subprojeto da área da Pedagogia.

Esse discurso ainda muito presente na universidade nos revela como ainda é forte a ideia de que as licenciaturas estão voltadas para a especialidade em uma

área do conhecimento, ou seja, professores de história se tornam especialistas em história, os de geografia em geografia e assim sucessivamente, como se estes, antes de serem especialistas em alguma coisa, não fossem professores no sentido mais amplo que requer o processo de educar.

Giroux (1997) destaca que a escola deve fazer todos os esforços para tornar o político mais pedagógico, ou seja, a pedagogia deve incorporar interesses e valores políticos, sociológicos e culturais que tenham uma natureza emancipadora, tornando o conhecimento problemático, e isto não pode ser feito apenas no limite das especialidades das disciplinas do currículo.

Sobre essa tendência da especialização no âmbito do ensino, Soares e Vieira (2014, p. 169) alertam que:

Na verdade, verifica-se uma tendência para a especialização da investigação sobre o ensino, originada da separação entre quem investiga e quem ensina, com um reduzido impacto sobre as práticas. A essa tendência poderemos contrapor a necessidade de desenvolver também um movimento de vulgarização da investigação no ensino, pressupondo que a indagação da pedagogia pode ser levada a cabo por qualquer professor interessado em compreender e melhorar sua ação.

Diante disso, fica evidente que, antes mesmo de o professor ser especializado em alguma área do conhecimento, ele não deixa de ser professor e, portanto, deve está sintonizado com as exigências de seu ofício.

Apesar das críticas e questionamentos acerca da atuação dos bolsistas de iniciação à docência estarem se propondo a desenvolver um trabalho com um público no qual eles não estavam teoricamente sendo preparados para atuar, os bolsistas conseguiram desenvolver um trabalho de excelência que será descrito a seguir.

#### **4 CAMINHO METODOLÓGICO**

A partir do contato estabelecido com gestores e professores da Escola Municipalizada Antônio Fraga, ficou acertado que o projeto seria desenvolvido naquela instituição. Essa escola atende alunos a partir de 4 anos de idade, com

turmas de educação infantil e se estende até o 5º ano do ensino fundamental, caracterizando-se também por oferecer um ensino de qualidade que prima pela participação da comunidade.

As atividades do projeto eram desenvolvidas no turno da manhã, pois era necessária a presença do supervisor na escola, que só trabalhava neste período. O grupo era composto por 11 bolsistas que se organizaram em duplas por turma do 1º ao 5º ano, sendo que na turma de educação infantil um bolsista trabalhou sozinho, tanto por decisão pessoal quanto pelo fato de a turma já contar com dois professores.

Considerando que, para compreender os múltiplos atravessamentos que perfazem o processo de construção das identidades, é preciso estar junto, não apenas no sentido de observar, mas intervir, provocar questionamentos em pessoas que não estão nos espaços dominados pelo discurso acadêmico, optou-se por se trabalhar com a cartografia, método de pesquisa-intervenção, que pressupõe a implicação do pesquisador no território investigado.

A presença dos bolsistas no espaço escolar se deu de modo que estes não apenas estavam lá para observar, mas também intervir sobre o ambiente. Após o início das atividades a organização do trabalho pedagógico ocorreu de forma ininterrupta até o final do ano letivo, a cada semana os bolsistas ficavam inicialmente por duas horas junto ao professor apenas observando a dinâmica da sala de aula; em seguida, acontecia o momento da coparticipação, em que os bolsistas interferiam na aula, ou a convite do (a) professor (a) realizava alguma atividade. Por fim, os bolsistas tinham a oportunidade de assumir a sala, propor atividades, oferecer oficinas e demais tarefas que trabalhassem com a temática da Lei 10.639/03 (BRASIL, 2003).

Para a realização deste projeto, optou-se pelo método da cartografia proposto por Gilles Deleuze e Felix Guattari (1995). Considerando que no método cartográfico prevalece a ideia de inseparabilidade entre conhecer e fazer, entre pesquisar e intervir: toda pesquisa é intervenção. Foi nessa direção que o projeto foi desenvolvido, sempre buscando produzir algo no espaço habitado e deixar nele e nas pessoas as impressões da proposta do PIBID no que se refere à importância do

combate ao racismo e do respeito às diferenças. Sobre a intervenção na pesquisa cartográfica, Barros e Passos (2009, p. 17-18) pontuam que:

A intervenção sempre se realiza por um mergulho na experiência que agencia sujeito e objeto, teoria e prática, num mesmo plano de produção ou de coemergência – o que podemos designar como plano da experiência. A cartografia como método de pesquisa é o traçado desse plano da experiência, acompanhando os efeitos (sobre o objeto, o pesquisador e a produção do conhecimento) do próprio percurso da investigação.

Com base nessa perspectiva metodológica, foi possível realizar as intervenções em sintonia com o que ia ocorrendo nos encontros semanais, uma vez que estes funcionaram como uma bússola para orientar os bolsistas em que sentido e sobre quais situações seria necessário provocar intervenções.

## **5 A EXPERIÊNCIA COM OS ALUNOS DO 5º ANO**

Apesar de mais de 10 anos da promulgação da Lei 10.639/2003 (BRASIL, 2003), são poucas as vezes em que os temas sobre os negros são tratados em sala de aula, e quando esse grupo aparece, é de forma inferiorizada ou folclorizada. Segundo Cavalleiro (2006, p. 22):

Diversos estudos comprovam que, no ambiente escolar, tanto em escolas públicas quanto em particulares, a temática racial tende a aparecer como um elemento para a inferiorização daquele/a aluno/a identificado/a como negro/a. Codinomes pejorativos, algumas vezes escamoteados de carinhosos ou jocosos, que identificam alunos/as negros (as), sinalizam que, também na vida escolar, as crianças negras estão ainda sob o jugo de práticas racistas e discriminatórias.

Demarca-se, então, a importância do desenvolvimento do PIBID de História como um projeto que interveio no cotidiano escolar dos alunos da Escola Municipalizada Antônio Fraga, localizada em Santo Antônio de Jesus, na Bahia.

Após algumas observações semanais para o conhecimento da escola e da turma e de algumas atividades realizadas durante os dias de observação e coparticipação, os bolsistas produziram durante uma semana, no turno da manhã,

em todas as turmas, atividades que buscaram valorizar a história e a cultura dos negros.

Em uma das atividades realizadas no primeiro dia, com os alunos da turma do 5º, foi introduzida uma atividade que consistia em algumas imagens e frases (de caráter positivo e negativo) para as quais cada aluno deveria colar na lousa aquelas que fossem relacionadas ao Continente Africano e, em seguida, comentasse. Na atividade, evidenciou-se que foram poucos os alunos que relacionaram imagens e frases positivas sobre esse continente, alguns ainda afirmaram que os africanos eram de pouca educação (“selvagens”), outros afirmaram que África era um país que lá (na África) só havia negros e que era um lugar muito pobre. Entretanto, alguns afirmaram que a África era um continente rico, com muito ouro, e de muitas belezas naturais.

Em seguida, foi discutido um pouco sobre o que havia sido colocado pelos alunos, na tentativa de desconstruir a imagem negativa que esses tinham sobre a África. Como complemento, foi exibida uma apresentação em slides, com algumas características gerais sobre o continente africano. De início perguntou-se à turma se a África era um país ou continente, e a sala ficou dividida. Após a apresentação do mapa do continente, os alunos se surpreenderam ao “descobrir” que o Egito fica na África e que alguns países africanos falam inglês.

Esse fato, sobre o olhar preconceituoso ou desconhecido sobre a África, pode estar relacionado, principalmente, à maneira como a mídia apresenta esse continente tão diverso. A mídia ressalta os problemas e apresenta como o belo apenas a natureza. Somado ao papel da mídia, também o livro didático apresenta o continente como pequenas aldeias, primitivas, sem desenvolvimento, e que não possui nada para ser contado ou discutido.

O último dia da oficina foi o momento da socialização do que foi produzido juntamente com os alunos das demais turmas no auditório da escola. Cada bolsista escolheu uma atividade que foi realizada durante a semana com as crianças e encenou para toda a escola. Houve performances de capoeira, dança de roda, poema, desfile de máscaras africanas, além de outras atividades. Após a exibição dos slides com as fotos dos alunos, os bolsistas se dirigiram para as salas

novamente e realizaram, junto com eles/as, a avaliação da oficina. A turma do 5º ano, aqui descrita, demonstrou motivação com a atividade, além de sinalizar o interesse por outras similares. Vale ressaltar que também foi pedida a avaliação da professora responsável pela sala de aula, afinal ela também contribuiu para que a oficina ocorresse com sucesso.

A experiência com as turmas permitiu o surgimento de laços de afetividade entre as crianças e os bolsistas. Estes, por sua vez, tiveram que se adaptar à uma linguagem diferente daquela utilizada na universidade, bem como aprender técnicas e métodos para atuar com alunos da Educação infantil e do Ensino fundamental.

Durante a oficina, os bolsistas tentaram desconstruir o olhar preconceituoso que alguns alunos tinham sobre a África e sobre os próprios negros. Foi apresentado um continente além do que é exposto pela mídia, como um lugar de história e de diversidade. Os alunos foram auxiliados a perceber que o negro, durante toda a história, não foi um ser passivo, sem cultura, mas que contribuiu e contribui para a construção do Brasil, tal qual nós conhecemos.

Também é necessário destacar a importância do desenvolvimento do PIBID de História em uma escola que atende crianças em seu início do processo de escolarização, pois é nessa fase em que as crianças estão conhecendo e tendo contato com um ambiente bastante diverso, que é o espaço escolar. Além de que, como afirma Santana (2006, p. 38):

[...] No interior das instituições de Educação Infantil, são inúmeras as situações nas quais as crianças negras desde pequenas são alvo de atitudes preconceituosas e racistas por parte tanto dos profissionais da educação quanto dos próprios colegas e seus familiares. A discriminação vivenciada cotidianamente compromete a socialização e interação tanto das crianças negras quanto das brancas, mas produz desigualdades para as crianças negras, à medida que interfere nos seus processos de constituição de identidade, de socialização e de aprendizagem.

As crianças, que vivenciam situações de discriminação com relação ao seu corpo ou cor da pele, podem não construir uma imagem positiva de si mesmas. Muitas vezes, o que se observa nas escolas é que essas crianças negras, para

serem aceitas pelos demais colegas brancos, tendem a mudar seu cabelo e a maneira de se vestir, desconsiderando-se, assim, a sua história, a sua cultura.

Foram dias maravilhosos, de muita construção e desconstrução. Os bolsistas também aprenderam com os alunos e, provavelmente, levarão as impressões desta experiência para sua vida profissional.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização do projeto confirmou para todos os participantes que a questão da necessidade do combate ao racismo e demais formas de discriminação deve ser apresentada e discutida na comunidade escolar constantemente. É imprescindível repensar os paradigmas, principalmente o eurocêntrico, a partir do qual muitas pessoas foram educadas e que estão presentes, principalmente, nos livros didáticos, este que é, na maioria das vezes, o único recurso utilizado pelo professor. Necessita-se mostrar a resistência dos africanos e seus descendentes, que não se submeteram à escravidão, que se rebelaram e que conseguiram manter vivas as suas tradições culturais até os dias atuais. Apresentar suas contribuições presentes no nosso cotidiano e sua participação na história brasileira é uma exigência da educação pública no século XXI.

Para que se trabalhe na escola na perspectiva de uma educação multicultural também é indispensável o investimento na formação dos docentes, para que estes estejam preparados para enfrentar questões de preconceito e discriminação em sala de aula de forma responsável, sem correr o risco de reproduzi-los.

## Referências

BRASIL. Lei nº. 10.639 de 09 de janeiro de 2003. Inclui a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira” no currículo oficial da rede de ensino. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2003. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/l10.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm) Acesso em: 30 jun. 2014.

Form@re. *Revista do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica.* Universidade Federal do Piauí, Teresina, v. 4, n. 2, p.164-177, jul./dez. 2016.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros Curriculares Nacionais.** (v. 5, 8 e 10). Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Fundamental. (SEF). Brasília: MEC; 1997.

CAVALLEIRO, E. Valores civilizatórios dimensões históricas para uma educação anti-racista. *In:* Ministério da Educação, Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais.** Brasília: SECAD, 2006. p. 15-28.

GIROUX, Henry. **Os professores como intelectuais:** rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. *In:* HENRIQUE, R. (Org.). **Educação anti-racista:** Caminhos abertos pela Lei Federal no. 10.639/03. Brasília: Ed. SECAD/MEC, 2005, p.39-62.

PASSOS, Eduardo; BENEVIDES DE BARROS, Regina. A cartografia como método de pesquisa-intervenção. *In:* PASSOS, E.; KASTRUP, V. ESCÓSSIA, L. (Org.). **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade.** Porto Alegre: Sulina. 2009. p. 17-31.

SACRISTÁN, J. G. Currículo e Diversidade Cultural. *In:* SILVA, T. T; MOREIRA, A. F. (Org.). **Territórios Contestados- O currículo e os novos mapas políticos e culturais.** Petrópolis: Vozes, 1995, p. 82-113.

SANTANA. P.M.S. Educação Infantil. *In:* Ministério da Educação, Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais.** Brasília: SECAD, 2006. p. 31-48.

SEFFENER, F. Teoria, metodologia e ensino de História. *In:* GUAZZELLI, C. A.B. et al. **Questões de teoria e metodologia da História.** Porto Alegre: Ed. Da Universidade, 2000, p. 257-288.

SOARES, Regina Sandra; VIEIRA Flávia. Aprendizagem, ensino e desenvolvimento profissional docente na universidade: desafios, perspectivas e trajetórias de mudança. **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 23, n. 41, p. 165-177, jan./jun. 2014. Disponível em: <http://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/view/834/590>. Acesso em: set. 2015.